



Universidad de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Lingüística

# Enseñanza de español en Chile: Un estudio cualitativo de aspectos teóricos y metodológicos en dos grupos de profesores/as de ELE.

Informe final de seminario para optar al grado de  
Licenciado/a en Lengua y Literatura Hispánicas

## **Estudiantes**

Javiera Bravo Piña  
Pablo Quintanilla Peralta  
Fernanda Santander Ureta  
Beatriz Sepúlveda Navarro

## **Profesoras Guía**

Rosa Bahamondes Rivera  
Claudia Flores Figueroa

Santiago-Chile

2019

## Agradecimientos

Creo que este es el punto más difícil de la tesis, hay tanto que quiero agradecer y decir. Comienzo por mis profesoras y profesores de la U, sin ustedes, sus consejos y su guía durante mi proceso de aprendizaje no podría haberlo logrado; con mención especialmente a mis profesoras de tesis: Rosa y Claudia; quienes creyeron, apoyaron y defendieron de forma incondicional nuestra investigación. En segundo lugar, a quienes me brindaron de su compañía en esta tensa, pero gratificante tarea de graduarme: a mis amigas y amigos... no necesito escribir sus nombres, ellos/as saben quiénes son. A mis amores John Seo, Eric, Sammy, Jay, Daniel y 김준면 por acompañarme en los largos días y noches de estudio, por fomentar mi amor por las lenguas y por hacerme reír cada vez que el sueño me vencía. Finalmente, a mi madre por mimarme cada vez que podía (gracias por cada concierto), a mi papá por ser el mejor del universo, a mi tía Pilar por estar de mi lado siempre, a mis mascotas Tomás y Pelu y finalmente a mí.

Javiera Bravo

Quiero agradecer a Patricia, la mujer más valiente, fuerte y resiliente que he conocido en mi vida. Gracias mamá por traspasarme tus valores, por entenderme, aceptarme, acompañarme, escucharme y amarme incondicionalmente desde que llegué a este mundo. Cada día que pasa aprendo de ti y de tus ejemplos, y sobre todo, que "nunca hay que vencernos". A mis profesoras y mentoras, Claudia y Rosa, quienes me han guiado y puesto todas sus energías cada día en este último paso. Doy gracias a la vida por haberlas conocido y a ustedes por su trabajo, sus palabras, consejos y por sobre todo, su humanidad que tanto aprecio. A las mejores amigas que tengo, Antonia, Fernanda y Francisca, gracias por existir y por estar junto a mí en los momentos complejos, son mis compañeras de viaje en la vida y un tesoro en mi corazón.

Pablo Quintanilla

A mis profesoras, Rosa y Claudia, por su guía y confianza a lo largo de esta investigación.

A Alejandra, Rocío, Natalia y Mónica por su amor y apoyo incondicional.

A Francisca, Pablo y Antonia, por todo y por nada en particular.

A Takeout y Soju por su mera presencia en mi vida.

Fernanda

Simplemente quiero agradecer a quienes me guiaron, apoyaron y acompañaron en este proceso. A todos ellos muchas gracias.

Beatriz Sepúlveda N.

## Índice

Contenido

<b>Resumen</b> .....	8
<b>Introducción</b> .....	9
<b>1. Contexto histórico y actual de la enseñanza de español como segunda lengua y lengua extranjera (ELE)</b> .....	11
<b>1.1. El español en el mundo</b> .....	11
<b>1.2. ELE en Chile</b> .....	11
1.2.1. Las universidades y los programas de intercambio .....	12
1.2.2. Los institutos de idiomas .....	12
1.2.3. Los/as estudiantes de español .....	13
1.2.4. Formación de profesores para la enseñanza de español como segundo idioma en Chile .....	14
<b>2. Marco teórico</b> .....	15
<b>2.1. Teorías de adquisición de segundas lenguas</b> .....	15
2.1.1. Teoría conductista .....	15
2.1.2. Teoría innatista .....	16
2.1.3. Teoría cognitivista .....	17
2.1.4. Teoría interaccionista .....	18
2.1.5. Teoría sociocultural .....	19
2.1.5.1. Mediación .....	20
2.1.5.1.1. Regulación .....	20
2.1.5.2. Internalización .....	21
2.1.5.3. Habla privada .....	21
2.1.5.4. Zona de desarrollo próximo .....	21
2.1.5.5. Andamiaje .....	21
<b>2.2. Principales métodos y enfoques aplicados a la enseñanza de lenguas</b> .....	21
2.2.1. Método situacional y método audiolingual .....	22
2.2.2. Enfoque natural .....	23
2.2.3. Respuesta física total .....	24
2.2.4. Aprendizaje comunitario .....	25
2.2.5. Enfoque comunicativo .....	26
2.2.6. Enfoque por tareas .....	27

2.2.7. El postmétodo .....	28
<b>2.3. Competencia comunicativa .....</b>	<b>30</b>
2.3.1. Subcompetencia gramatical .....	30
2.3.2 Subcompetencia discursiva.....	30
2.3.3. Subcompetencia estratégica.....	30
2.3.4. Subcompetencia sociolingüística.....	31
2.3.5. Subcompetencia intercultural .....	31
2.3.5.1. Interculturalidad.....	31
<b>3. Metodología.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1. Preguntas de investigación.....</b>	<b>33</b>
<b>3.2. Participantes.....</b>	<b>33</b>
<b>3.3. Instrumentos .....</b>	<b>35</b>
<b>3.4. Aplicación .....</b>	<b>38</b>
<b>3.5. Análisis.....</b>	<b>38</b>
<b>4. Discusión de los resultados.....</b>	<b>40</b>
<b>4.1. Participante 1: Julieta .....</b>	<b>42</b>
4.1.1. Teoría de adquisición.....	42
4.1.2. Postura metodológica .....	43
4.1.3. Coherencia entre teoría y metodología.....	45
4.1.4. Tema emergente .....	45
<b>4.2. Participante 2: Jorge .....</b>	<b>46</b>
4.2.1. Teoría de adquisición.....	46
4.2.2. Postura metodológica .....	47
4.2.3. Coherencia entre teoría y metodología.....	48
4.2.4. Tema emergente .....	49
<b>4.3. Participante 3: Victoria .....</b>	<b>49</b>
4.3.1. Teoría de adquisición.....	49
4.3.2. Postura metodológica .....	51
4.3.3. Coherencia entre teoría y metodología.....	52
4.3.4. Tema emergente .....	53
<b>4.4. Participante 4: Daniela.....</b>	<b>53</b>
4.4.1. Teoría de adquisición.....	53
4.4.2. Postura metodológica .....	55

4.4.3. Coherencia entre teoría y metodología.....	56
4.4.4. Tema emergente .....	56
<b>4.5. Participante 5: Patricia .....</b>	<b>57</b>
4.5.1. Teoría adquisición .....	57
4.5.2. Postura metodológica .....	58
4.5.3. Coherencia entre teoría y metodología.....	60
4.5.4. Tema emergente .....	60
<b>4.6. Participante 6: Carolina.....</b>	<b>61</b>
4.6.1. Teoría de adquisición.....	61
4.6.2. Postura metodológica .....	62
4.6.3. Coherencia entre teoría y metodología.....	63
4.6.4. Tema emergente .....	63
<b>5. Conclusiones.....</b>	<b>64</b>
<b>5.1. Conclusiones generales .....</b>	<b>64</b>
5.1.1. ¿Cómo conciben estos/as profesores/as la enseñanza de ELE en términos teóricos? .....	64
5.1.2. ¿Cómo conciben estos/as profesores/as la enseñanza de ELE en términos metodológicos?.....	64
5.1.3. ¿Cuáles son las diferencias y las similitudes de posturas teóricas entre estos/as profesores/as?....	65
5.1.4. ¿Cuáles son las diferencias y las similitudes de las posturas metodológicas entre estos/as profesores/as? .....	65
5.1.5. ¿En qué medida hay coherencia entre la conceptualización teórica y las prácticas metodológicas declaradas por estos/as profesores/as?.....	65
5.1.6. ¿Cuál es la formación de los/as profesores/as que enseñan ELE?.....	66
<b>5.2. Temas emergentes.....</b>	<b>66</b>
<b>5.3. Interpretación de los datos.....</b>	<b>67</b>
<b>5.4. Implicancias del estudio .....</b>	<b>67</b>
<b>5.5. Limitaciones del estudio .....</b>	<b>68</b>
<b>5.6. Proyecciones para futuras investigaciones .....</b>	<b>68</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>69</b>
<b>Apéndices .....</b>	<b>76</b>
<b>Apéndice 1: Carta de consentimiento informado.....</b>	<b>76</b>
1.1 Procedimientos.....	76
1.2 Confidencialidad.....	76
1.3 Beneficios, riesgos y derechos.....	76
1.4 Equipo responsable y contacto .....	76

<b>Apéndice 2: Normas de transcripción.....</b>	<b>78</b>
<b>Apéndice 3: Preguntas de la entrevista.....</b>	<b>78</b>
<b>3.1. Preguntas introductorias .....</b>	<b>78</b>
<b>3.2. Preguntas sobre formación .....</b>	<b>78</b>
<b>3.3. Preguntas sobre metodología.....</b>	<b>79</b>
<b>3.4. Preguntas sobre teorías de adquisición de segundas lenguas .....</b>	<b>79</b>
<b>3.5. Preguntas sobre interculturalidad .....</b>	<b>79</b>
<b>3.6. Preguntas sobre contenidos .....</b>	<b>79</b>
<b>Apéndice 4: Preguntas de la encuesta .....</b>	<b>80</b>
<b>Apéndice 5: Entrevista a Julieta.....</b>	<b>83</b>
<b>Apéndice 6: Entrevista a Jorge.....</b>	<b>92</b>
<b>Apéndice 7: Entrevista a Victoria .....</b>	<b>104</b>
<b>Apéndice 8: Entrevista a Daniela .....</b>	<b>111</b>
<b>Apéndice 9: Entrevista a Patricia.....</b>	<b>124</b>
<b>Apéndice 10: Entrevista a Carolina .....</b>	<b>133</b>
<b>Apéndice 11: Análisis de las encuestas.....</b>	<b>140</b>

## **Resumen**

Debido a la poca atención que ha recibido, por parte de la investigación, la formación académica de profesores/as de nuestro país, el presente estudio indaga las posturas teóricas y metodológicas de un grupo de profesores/as y un grupo de profesoras de español como segunda lengua en Chile. Para ello, se identifica si los/as profesores/as de español cuentan o no con una postura teórica de adquisición de segundas lenguas y si adscriben a una alguna metodología de enseñanza determinada. Esta primera indagación permite establecer si existe coherencia entre la postura teórico-metodológica y las prácticas en sala que los/as profesores/as declaran usar. Los datos fueron recopilados a través de entrevistas semidirigidas y encuestas en línea a cinco profesoras y un profesor. Se concluye que quienes trabajan en universidades presentan alineación entre sus posturas teóricas y metodológicas, a excepción de un caso, en contraste con el grupo de profesoras de instituto, que no presenta coherencia en ningún caso.

Palabras clave: español como segunda lengua o lengua extranjera, enseñanza de español en Chile, adquisición de segunda lengua, teorías de adquisición, métodos y enfoques para la enseñanza, profesores de ELE.



## **Introducción**

La presente investigación se incluye dentro de la lingüística aplicada en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, disciplina que, sustentada por diversas teorías, métodos y enfoques aplicados a la enseñanza de idiomas, investiga los procesos involucrados en la adquisición/aprendizaje de una segunda lengua.

A partir de la descripción del español en el mundo y de la situación actual de la enseñanza de español como segunda lengua en Chile, este estudio explora la formación desde la lingüística aplicada de los/as profesores/as que enseñan español como segunda lengua en Chile. De este modo, esta investigación se enfoca en las posturas teóricas y metodológicas de los/as profesores/as de ELE. A partir de ello, se desprenden tres objetivos específicos: el primero es identificar si los/as profesores/as tienen una postura teórica sobre la adquisición de segundas lenguas, y si poseen una, identificar cuál; el segundo es identificar la/s metodología/s de enseñanza de segundas lenguas a la/s que adscriben estos profesores; y el tercero es establecer si existe coherencia entre la postura teórico-metodológica identificada y las prácticas en sala declaradas por los/as participantes.

El interés por investigar acerca de este tema surge de a la poca atención que ha recibido la formación de los/as profesores/as de ELE en las investigaciones publicadas en Chile hasta ahora.

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó una metodología de tipo cualitativa y descriptiva. Para recopilar datos se utilizaron dos instrumentos: una entrevista semidirigida y un cuestionario en línea. En este estudio participaron 6 profesores/as los/as que se dividen en dos grupos: el primero de ellos corresponde a profesores/as que trabajan en universidades y el segundo grupo, a profesoras que trabajan en institutos.

El presente informe se organiza en siete secciones. En la sección 1 se describe el desarrollo histórico y actual de la enseñanza de ELE en Chile y se proporciona una breve contextualización del español como idioma en el mundo. Se mencionan algunos antecedentes históricos y la situación actual de ELE en Chile respecto de la formación de profesores/as y el perfil de los/as estudiantes de español.

En la sección 2 se presentan y describen las teorías de adquisición y las metodologías de enseñanza más relevantes relacionadas con la enseñanza de segundas lenguas, así como también algunos conceptos claves.

En la sección 3 se presentan las preguntas que guían esta investigación y se explica la metodología empleada para llevarla a cabo, describiendo participantes, instrumentos y procedimientos del análisis de los datos. En la sección 4 se presenta el análisis de los resultados de manera individual y grupal. En la sección 5 se presentan las conclusiones respondiendo las preguntas de investigación. Se incluye la discusión de los temas emergentes y la interpretación de los datos. Además, se detallan las implicancias y limitaciones del estudio. Para concluir, se sugieren algunos temas para futuras investigaciones a partir de los hallazgos obtenidos. En la sección 6 se detalla la bibliografía utilizada. En la sección 7 se encuentran los anexos.

## **1. Contexto histórico y actual de la enseñanza de español como segunda lengua y lengua extranjera (ELE)**

### **1.1. El español en el mundo**

De acuerdo con el informe *El español: Una lengua viva* (2018) el español tiene más de 480 millones de hablantes nativos, siendo la segunda lengua materna (LM) en el mundo por número de hablantes. Este informe agrega que más de 577 millones de personas en el mundo son usuarios potenciales del español, considerando personas con el español como lengua nativa, personas con competencia parcial (como pueden ser los hablantes de herencia) y personas que aprenden español como segunda lengua o lengua extranjera.

La fundación del Instituto Cervantes en España en 1991 marca un hito relevante en la difusión del español como segunda lengua en el mundo, ya que dicha institución tiene por finalidad “promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior” (Instituto Cervantes, 2019). Con este propósito, el Instituto Cervantes organiza cursos de español, expide diplomas DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera) y organiza los exámenes para obtenerlos, ofrece cursos de formación de profesores de ELE, publica recursos digitales y realiza actividades de difusión cultural, entre otras labores (Instituto Cervantes, 2019).

Junto al francés y al chino mandarín, el español se disputa el lugar como la segunda lengua más estudiada en el mundo tras el inglés (Instituto Cervantes, 2018), siendo posible observar un aumento en el interés por aprender español en una diversidad de países, como Estados Unidos, Canadá, Japón y China, dados los intercambios comerciales entre Latinoamérica y el resto del mundo (Díaz Correa, 2016).

### **1.2. ELE en Chile**

A continuación se describe brevemente la enseñanza de español en Chile a partir de la década de los 90s, tomando en cuenta las instituciones que imparten cursos de español, la composición de los extranjeros que llegan al país, y la oferta de programas de formación de profesores disponibles.

### 1.2.1. Las universidades y los programas de intercambio

En la década de los 90s surgen los primeros cursos de español para estudiantes extranjeros de los que se tenga registro, diseñados por algunas universidades nacionales para sus estudiantes de intercambio. Estos son, alumnos de universidades internacionales que vienen por un semestre o más, a tomar cursos de español y/o cursos ofrecidos por las universidades en las que participan. La Pontificia Universidad Católica de Chile ofrece cursos de español para estudiantes extranjeros y cursos privados desde 1990 (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019). Por su parte, la Universidad de Chile, comienza a realizar cursos de español para estudiantes internacionales a principio de la década de los 90, para universidades extranjeras específicas o para los/as estudiantes del programa de movilidad estudiantil de la universidad. A partir de los 2000s la oferta de cursos de español en la Universidad de Chile se amplía a cualquier extranjero de paso o residente en Chile que desee aprender español en la Universidad a través de los cursos semestrales (Comunicación personal, Bahamondes y Flores, 2019).

En la actualidad, diversas universidades públicas y privadas del país ofrecen cursos de español para sus estudiantes internacionales. Algunas de estas instituciones son: la Universidad Viña del Mar, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad Alberto Hurtado, la Universidad Mayor, la Universidad de Valparaíso, la Universidad Adolfo Ibáñez, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, la Universidad de Concepción, la Universidad Católica de la Santísima Concepción, la Universidad de Talca, la Universidad del Bío Bío, la Universidad Austral de Chile y la Universidad de Magallanes.

### 1.2.2. Los institutos de idiomas

Las escuelas y los institutos de idiomas surgen casi paralelamente a los cursos de español en las universidades, teniendo como potenciales estudiantes tanto a expatriados/as como a turistas interesados/as en aprender español en el país. El/la expatriado/a es aquella persona que, por razones laborales y/o profesionales en su país de origen, como puede ser un contrato de trabajo, es enviado un país extranjero (López, 2014; Cox, 2018). El turista se puede entender como la persona que visita por más de 24 horas una localidad distinta a aquella en la que vive (Agüí López, 2015). De este último grupo surge el denominado “turismo idiomático”, concepto que refiere a aquella(s) actividad(es) realizada(s) en un país extranjero en el marco de una breve estadía, con la finalidad de

aprender un idioma (Baralo, 2015; San Sixto Milla, 2016), sumergiéndose lingüística y culturalmente en el país de destino (San Sixto Milla, 2016).

Relacionado con el desarrollo del turismo idiomático en el país, algunas escuelas de idiomas (Lingua Plus, International Center Language, Viña del Mar; Instituto Chileno Suizo de Idiomas y Cultura, Tandem Santiago, Escuela Violeta Parra y Coined Santiago) se reúnen el año 2010 en la Asociación Gremial de Escuelas Chilenas de la Enseñanza del Español Lengua Extranjera o ACHELE, con el fin de regular la actividad común, asegurando una competencia leal entre escuelas y dando garantías a sus clientes. Estas instituciones ofrecen servicios que apuntan al turismo idiomático, en la medida que los cursos incluyen excursiones, alojamiento, transporte desde y hacia el aeropuerto, entre otros servicios adicionales a las clases de español (ACHELE, 2019).

### 1.2.3. Los/as estudiantes de español

Al grupo de estudiantes universitarios/as internacionales, turistas y expatriados/as, se suma un cuarto grupo de potenciales estudiantes de español: El inmigrante, que es aquella persona que llega a un país extranjero para radicarse en él (Real Academia Española, 2019; Cox, 2018). El/la expatriado/a difiere del/la inmigrante pues este/a último/a pretende permanecer en el país al que llega y no posee expectativas de retornar a su país de origen, incluso, algunos/as inmigrantes cambian su nacionalidad e identidad cultural (Cox, 2018).

El número de inmigrantes en el país ha aumentado a lo largo del último tiempo. De acuerdo al Censo 1992, los inmigrantes residentes en el país eran 105.070 personas, representando el 0,8% de la población total; en el 2002 esa cifra aumentó a 187.008 inmigrantes residentes, que representaban en 1,3% de la población en el país; y en el 2017 las personas inmigrantes residentes llegaron a 746.465, equivalentes a 4,4% de la población total (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018). Según datos del Departamento de Extranjería y Migración (2019), entre 2005 y 2018 se otorgaron visas de ingreso a 211.723 y 54.972 residencias permanentes a personas no hispanohablantes (provenientes de Brasil, Estados Unidos, Francia y Haití, entre otros países), conformando una considerable cantidad de potenciales estudiantes de español.

#### 1.2.4. Formación de profesores para la enseñanza de español como segundo idioma en Chile

La formación de profesores/as de ELE que se ofrece en Chile solo corresponde a estudios posteriores a la licenciatura y la pedagogía. En este contexto, la mayoría de los cursos son diplomados y un programa de postgrado (magister). La oferta académica es la siguiente:

La Universidad de Santiago de Chile ofrece un diplomado de extensión en Enseñanza de español como lengua extranjera, con una duración de siete meses aproximadamente; la Universidad de Concepción ofrece un Diploma en metodologías de enseñanza del Español como Lengua Extranjera con una duración de sesenta horas; la Pontificia Universidad Católica de Chile ofrece un Diplomado de extensión en Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, con una duración de 6 meses; y la Universidad de Chile ofrece un Diplomado de Extensión en Metodologías para la enseñanza del español como segundo idioma, con una duración de ocho meses. La Universidad de Playa Ancha, además, ofrece un magíster de Lingüística, que cuenta con una mención en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas, con una duración de cuatro semestres. Cabe mencionar, además, que la Universidad de Chile ha ofrecido talleres gratuitos para capacitar monitores/as para la enseñanza de español que trabajan como voluntarios/as en diferentes organizaciones sociales.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Teorías de adquisición de segundas lenguas

A continuación se presentarán en orden cronológico, de acuerdo a su aparición, las teorías de adquisición de segundas lenguas más descritas en la literatura.

#### 2.1.1. Teoría conductista

Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, y hasta la década de los 60s, predominó la teoría conductista del lenguaje, derivada de la lingüística estructural y sustentada en la psicología conductista (Zanón, 2007). Esta teoría tiene como premisa fundamental que el objeto de estudio ha de ser la conducta (Segura Castillo, 2005; Fernández Martín, 2009), ya que, a diferencia de la conciencia, la conducta, en tanto fenómeno observable, puede ser estudiada de forma empírica.

Para Watson (2017 [1924]), la psicología ha de limitarse al estudio de lo observable, esto es, la conducta, aquello que los organismos hacen o dicen. Skinner (1957), de igual modo, considera el lenguaje como un tipo de conducta, y subordina el proceso de adquisición de la lengua materna a las leyes del aprendizaje, es decir, los niños aprenden gracias al refuerzo positivo y negativo que reciben por parte de los adultos tras producir un enunciado (Zanón, 2007). Análogamente, el aprendizaje de una L2 o LE es un proceso mecánico de imitación y repetición, en el que el estudiante forma hábitos lingüísticos a partir de la recepción de un estímulo (*input*), la producción de una respuesta (*output*) y la entrega de un refuerzo (correcciones o felicitaciones del profesor) (Demirezen, 1988; Escobar Urmeneta y Bernaus, 2001; Fernández Martín, 2009). Según lo anterior, la teoría conductista concibe al aprendiz como un agente pasivo dentro del proceso del aprendizaje, pues no considera los procesos mentales o cognitivos que se ejecutan en la mente (Ertmer y Newby, 1993).

El objetivo principal del conductismo es condicionar las respuestas del aprendiz frente a estímulos predeterminados en el ambiente, logrando que el aprendiz mantenga lo adquirido solo gracias a los constantes refuerzos recibidos (Ertmer y Newby, 1993). Sin embargo, lo aprendido se mantiene en un estado anecdótico, dado que se considera que únicamente la generalización de situaciones o temas permite la transferencia de conocimientos, dejando de lado las situaciones reales o espontáneas del día a día. En este marco, el factor que toma mayor protagonismo es el ambiente, esto es, cómo los estímulos actúan sobre el aprendiz hasta que este posea un condicionamiento

operante óptimo y observable (Ertmer y Newby, 1993). En otras palabras, lo esencial es cómo se introducen los estímulos y las consecuencias de estos estímulos en los resultados obtenidos, por consiguiente, se considera la “generalización” de los resultados o hábitos como la prueba de su efectividad y la manera de explicar el procedimiento del aprendizaje de una L2 (Ertmer y Newby, 1993).

### 2.1.2. Teoría innatista

El innatismo surge a principios de la década de los 60s y se sustenta en el modelo de gramática generativa de Chomsky (2002 [1957]). El generativismo entiende el lenguaje como un sistema gobernado por reglas y la adquisición de una lengua como la internalización de estas, rechazando la noción de que la repetición descontextualizada de enunciados lleva a la adquisición de la lengua (Zanón, 2007). El generativismo sostiene que el ser humano posee un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) o una capacidad innata para adquirir el lenguaje, gracias al cual los seres humanos, particularmente los niños, reciben y procesan el input lingüístico. El dispositivo permite la formulación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua y la formulación de reglas gramaticales, y, a partir de la puesta en práctica de estas, el/la niño/a comienza a hablar (Escobar Urmeneta y Bernaus, 2001). Desde esta perspectiva, los/as niños/as que adquieren una lengua están constantemente creando y probando estas hipótesis, de funcionamiento y formulación, sobre la lengua que aprenden (Newmeyer y Weinberger, 2012).

Según lo anterior, desaparece la diferencia entre la adquisición de una LM y el aprendizaje de una L2, siendo ambos procesos atribuidos a la facultad innata del lenguaje. Así, la concepción sobre aprender una L2 es semejante a la manera en que los niños adquieren su LM (Zanón, 2007).

Chomsky (1969) formula dos conceptos relacionados con el proceso de adquisición: la competencia y la actuación. Por un lado, la competencia se refiere al conocimiento inconsciente de la lengua que posee un hablante y, por otro lado, la actuación es la realización concreta de dicho conocimiento. El proceso de adquisición de una lengua implica el desarrollo de la competencia o, en otras palabras, la adquisición de las reglas gramaticales a partir de las cuales se manifiesta la actuación o las realizaciones concretas de la lengua (Zanón, 2007).

Siguiendo el estudio de las gramáticas infantiles, la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas se enfocó en el desarrollo de la gramática durante el proceso de adquisición. Selinker (1972) acuña el término interlengua para referirse a los sistemas formales que los



aprendices de una L2 elaboran durante su desarrollo lingüístico en dicha lengua (Newmeyer y Weinberger, 2012). Este concepto es usado para referirse a los estadios que se alcanzan a medida que se adquiere o aprende una L2, existiendo muchas interlenguas en el proceso para alcanzar la lengua meta, asimismo, hace alusión a la interconexión que se da entre los muchos estadios que se alcanzan y se desarrollan en el proceso de adquisición o aprendizaje de una L2 (Ellis, 2005). Desde esta concepción, cuando el aprendiz produce formas no adecuadas, la hipótesis que sustenta dicha producción es rechazada, implicando un gradual perfeccionamiento en la interlengua hasta llegar a un nivel de competencia ideal en la L2 (Newmeyer y Weinberger, 2012). A partir de esto, el error es reconceptualizado, considerándose como evidencia que apoya las hipótesis constructivas del aprendiz y no un hábito incorrecto o un producto de la interferencia de la L1 (Newmeyer y Weinberger, 2012).

Por su parte, Krashen (1977) propone el modelo del monitor, el cual actualiza los conceptos de adquisición y aprendizaje de una lengua, en tanto conocimiento implícito y explícito, planteando cinco hipótesis: la hipótesis de adquisición-aprendizaje, en la cual la adquisición es la forma "natural" en el desarrollo del lenguaje como proceso inconsciente, que se puede dar paralelo al desarrollo de la LM en los niños, y el aprendizaje, es el proceso consciente que implica conocer y poder expresar las reglas del idioma; la hipótesis del monitor, propone que el aprendizaje consciente funciona solo si hay un monitor o editor que revisa el output, enfocándose en la forma y el conocimiento de las reglas del sistema lingüístico; la hipótesis del orden natural, señala que la adquisición de las estructuras gramaticales, en una LM o en una L2, sucede en un orden predecible, pudiendo incluso hallar patrones en los errores de quienes adquieren una L2; la hipótesis del input plantea la relación que se da entre la adquisición del lenguaje y el input en los aprendices de una L2; y la hipótesis del filtro afectivo, señala que los estados emocionales o actitudes que tienen los aprendices son un filtro que permite, impide o bloquea el paso del input necesario en la adquisición (Richards y Rodgers, 1999).

### 2.1.3. Teoría cognitivista

Durante los años 70s, dentro del ámbito de la psicología, se desarrolla la teoría cognitivista. Para este modelo el aprendizaje es un proceso constructivo que resulta de la interacción entre un individuo y su medio (Fernández Martín, 2009). La teoría cognitivista destaca la relación que tiene la lengua y la cognición, específicamente cuando se refiere a la representación de símbolos que

adquieren los niños en su proceso de adquisición del lenguaje (Zanón, 2007). Desde esta perspectiva, el lenguaje surge a partir de la relación entre los procesos cognitivos de la mente y la información que proviene del exterior, es decir, el lenguaje se construye entre el conocimiento interior y exterior, conectados mediante la práctica. La relación entre los procesos de la mente y los datos recibidos tiene lugar cuando se habla sobre adquirir una segunda lengua en tanto automatización de dos tipos de procesos, que pueden ser vistos como el conocimiento explícito o declarativo y el conocimiento implícito o procedimental (Fernández Martín, 2009).

El conocimiento declarativo es aquel conocimiento factual que el individuo posee y que es capaz de explicar, y el conocimiento procedimental es aquella habilidad que el individuo posee, pero que es incapaz de explicar (Anderson, 2015). Se denomina "procedimentalización" al proceso por el cual el conocimiento declarativo deriva gradualmente en la aplicación de conocimiento procedimental, es decir, el individuo es capaz de realizar una tarea sin pensar en ello, dependiendo cada vez menos del conocimiento declarativo a medida que desarrolla sus habilidades (Anderson, 2015).

#### 2.1.4. Teoría interaccionista

El interaccionismo explica el proceso de adquisición considerando que la interacción del individuo con su medio y con otros incide en los procesos de percepción y producción de la lengua. Esta teoría considera que el proceso de adquisición de una lengua incluye la disposición innata al lenguaje y la exposición a datos lingüísticos a partir de la interacción social (Fernández Martín, 2009). En otras palabras, la adquisición de una lengua surge a partir de la interacción entre la cognición del individuo y los estímulos del medio que le rodea. En el caso particular de una L2, el proceso de aprendizaje está dado por la interacción entre los hablantes y la negociación de significados que ocurre entre un aprendiz y un interlocutor que sabe más, quien se acomoda para facilitar el aprendizaje de la segunda lengua (Escobar Urmeneta y Bernaus, 2001). Así, por ejemplo, en el caso de un aprendiz que experimente dificultades para comprender a su interlocutor o para hacerse entender, estos emplean estrategias de discurso como solicitudes de aclaración, verificaciones de confirmación, repeticiones y reformulaciones para ayudar a resolver la dificultad, de esta manera, el alumno recibe información por parte del interlocutor, quien la modifica en un esfuerzo para hacerla más comprensible (Mackey, Abbuhl y Gass, 2012).

Los componentes centrales del interaccionismo son la entrada de input modificado interactivamente (que atrae la atención del alumno hacia su interlengua y las características formales de la L2), las oportunidades para producir resultados y las oportunidades para recibir retroalimentación (Mackey, Abbuhl y Gass, 2012). El input modificado interactivamente alude al proceso de interacción establecido entre el aprendiz y el interlocutor, proceso que permite volver consciente al aprendiz sobre alguna dificultad o “brecha” (Schmidt, 1990; citado en Mackey, Abbuhl y Gass, 2012) entre su interlengua y la lengua meta, lo que le posibilita prestar atención a la información lingüística que produzca posteriormente, paso importante para el aprendizaje de la lengua (Mackey, Abbuhl y Gass, 2012). Este llamado de atención hacia esta “brecha” puede darse a través de correcciones metalingüísticas explícitas o de formas de retroalimentación más indirectas, como son las reformulaciones, las que dan al aprendiz oportunidades para mejorar su producción (Mackey, Abbuhl y Gass, 2012).

En síntesis, en la teoría interaccionista la producción oral obtiene mayor protagonismo, por lo tanto, la comprensión e interacción son relevantes. No es posible tener interacción sin comprensión del significado de los mensajes, por lo tanto, tiene mayor relevancia la interacción con el/la profesor/a, sus compañeros/as y hablantes nativos/as, gracias a la cual los/as aprendices negocian significados y se vuelven conscientes de su proceso de aprendizaje.

#### 2.1.5. Teoría sociocultural

La teoría sociocultural se basa en el trabajo en psicología de Vygotsky (1978), el cual sugiere que “los procesos de desarrollo tienen lugar a partir de la participación en marcos cultural, lingüística, e históricamente delimitados, tales como la vida familiar, la interacción en grupos de iguales, y contextos institucionales como la escolarización y el lugar de trabajo (por mencionar algunos)”<sup>1</sup> (Lantolf, Thorne y Poehner, 2015, 207). En otras palabras, el desarrollo cognitivo se da a partir de la interacción social de los individuos en contextos lingüísticos, culturales e históricos dados. En cuanto al aprendizaje de la lengua, este igualmente tiene lugar en las interacciones sociales como un proceso colaborativo, o sea, que se construye en conjunto con otros individuos. En

---

<sup>1</sup> “developmental processes take place through participation in cultural, linguistic, and historically formed setting such as family life, peer group interaction, and institutional contexts like schooling, organized social activities, and workplaces (to name only a few)” (Lantolf, Thorne y Poehner, 2015, p. 207)

la conceptualización de este proceso resulta relevante explicar términos tales como la mediación, la regulación, la internalización, el habla privada, la zona de desarrollo próximo y el andamiaje.

#### 2.1.5.1. Mediación

Proceso psicológico a través del cual el individuo negocia entre su cognición y el mundo exterior utilizando herramientas semióticas y conceptuales. Los artefactos simbólicos de alto nivel, derivados del desarrollo y la actividad cultural humana, actúan como reguladores entre el individuo y el medio, moderando la relación entre el mundo interior individual y el mundo material y social (Lantolf, Thorne y Poehner, 2015). Por ejemplo, la mediación tiene lugar cuando una persona se encuentra perdida, y recurre a otros/as para pedir indicaciones y lograr orientarse. El habla (en las indicaciones) corresponde a la herramienta semiótica y conceptual, que permite mediar la relación entre la persona y el mundo exterior.

##### 2.1.5.1.1. Regulación

Tipo de mediación que implica un progresivo control voluntario del individuo sobre su capacidad de pensar y de actuar, ganando mayor proficiencia en el uso de recursos externos de mediación o disminuyendo la dependencia en estos (Lantolf, Thorne y Poehner, 2015). Este proceso avanza gradualmente desde la regulación por objeto, a la regulación por otro, hasta la autorregulación. La regulación por objeto se da en los casos en el que el desarrollo de una actividad o de la cognición ocurre a partir de los artefactos disponibles en el medio, como puede ser un Power Point durante una exposición (Lantolf, Thorne y Poehner, 2015). La regulación por otro se refiere a instancias en las que la mediación se realiza a partir de personas, como en la orientación o corrección por un experto a un novato (Lantolf, Thorne y Poehner, 2015). Finalmente, la autorregulación ocurre cuando los individuos han internalizado formas externas de mediación al momento de realizar una actividad (Lantolf, Thorne y Poehner, 2015). Un ejemplo de esto es la comunicación fluida en un idioma. Cabe destacar que la autorregulación, en el caso de la competencia en una lengua, no es una condición estable, pues el individuo puede enfrentarse a situaciones comunicativas desafiantes (Lantolf, Thorne y Poehner, 2015).

#### 2.1.5.2. Internalización

Proceso a partir del cual los artefactos culturales, incluyendo el lenguaje, toman una función psicológica, obteniendo los individuos la capacidad de realizar distintas funciones cognitivas y motoras complejas a partir de su interacción con el medio, otorgando mayor protagonismo a la mediación interna o autorregulación (Lantolf, Thorne y Poehner, 2015).

#### 2.1.5.3. Habla privada

Este concepto alude al uso interior de la lengua, esto es, el discurso dirigido a uno mismo como herramienta para la (auto) regulación cognitiva (Lantolf, Thorne y Poehner, 2015; Zuengler y Miller, 2006).

#### 2.1.5.4. Zona de desarrollo próximo

Refiere a la brecha entre lo que puede realizar un individuo trabajando por sí mismo versus lo que puede lograr trabajando en colaboración con otros, indicando lo que puede llegar a hacer independientemente el individuo en un futuro considerando lo que puede hacer ahora con mediación (Lantolf, Thorne y Poehner, 2015; Zuengler y Miller, 2006). En otras palabras, la zona de desarrollo próximo es la capacidad del individuo para aprender con la colaboración con otros (Antón, 2010).

#### 2.1.5.5. Andamiaje

El andamiaje se refiere al proceso interactivo por medio del cual un/una aprendiz es guiado por un interlocutor que sabe más y que facilita el aprendizaje. Para ello se realizan diversas prácticas, tales como señalar aspectos importantes en las actividades, ofrecer esquemas que simplifiquen la tarea asignada, estrategias que reduzcan el control de la frustración, generando así una ayuda ajustada que potencia el camino que se recorre en la zona de desarrollo próximo (Antón, 2010; Melón, 2015).

### **2.2. Principales métodos y enfoques aplicados a la enseñanza de lenguas**

El enfoque es un conjunto de supuestos teóricos y prácticos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, que describe la naturaleza de los contenidos que serán enseñados (Anthony, 1963; citado en Richards y Rodgers, 1999), y que incluyen tanto el plan de estudio (*syllabus*) como el método de enseñanza (Lewis, 1999). El método, por su parte, es la forma en que

se lleva a cabo el proceso de enseñanza, que involucra la toma de decisiones relacionadas con la planificación y organización concreta de aquellos procedimientos que tienen lugar en una sala de clases y que considera los objetivos de enseñanza-aprendizaje basados en el enfoque seleccionado (Lewis, 1999). Es decir, si bien el enfoque es axiomático, relacionándose con las diferentes teorías de adquisición de segundas lenguas, el método es procedimental y teórico (Anthony, 1963; citado en Richards y Rodgers, 1999).

Es posible concluir, que el curso de la enseñanza de idiomas no ha sido lineal, sino que se ha desarrollado como una espiral, en la cual los elementos que conforman el proceso de enseñanza se aplican de múltiples maneras para dar sentido a los diferentes métodos de enseñanza de idiomas (Zúñiga Vargas, 2015), pudiendo así, entrelazarse las distintas teorías y métodos, es decir, estos no son necesariamente excluyentes entre sí.

### 2.2.1. Método situacional y método audiolingual

De acuerdo a lo planteado por Richards y Rodgers (1999), el método situacional, desarrollado en Reino Unido a partir de la década de los 20s, encuentra sus antecedentes en el método directo. Su principal característica es el enlace entre el conocimiento de las estructuras lingüísticas y de las situaciones en las cuales se pueda usar la lengua meta, siendo esto reflejo de la tendencia funcional de los lingüistas aplicados en los años 30s. Según señalan Richards y Rodgers (1999), muchos lingüistas británicos, como Firth y Halliday (1964), enfatizan la relación entre estructura del lenguaje, contexto y situación en donde el lenguaje tiene uso, destacando la importancia del lenguaje en relación con el significado, el contexto y la situación. Este método intentó integrar elementos contextuales en los procedimientos de enseñanza, pero fue incapaz de ser aplicable a situaciones comunicativas reales (Richards y Rodgers, 1999).

Desde la década de los 50s, tras el fin de la Segunda Guerra Mundial y el inicio de la Guerra Fría, comienza a desarrollarse en Estados Unidos el método audiolingual, basado en los métodos de enseñanza de Bloomfield aplicados a la armada, e influenciado por las propuestas de la psicología conductista de Skinner (Zanón, 2007). De acuerdo con este método el estudiante es capaz de generar respuestas a partir de los estímulos, los refuerzos y la aprobación del maestro hasta alcanzar un comportamiento satisfactorio (Richards y Rodgers, 1999). Esta perspectiva mecanicista del aprendizaje de la lengua, propuesto por la teoría de adquisición conductista, junto con las propuestas de la lingüística estructural, es tomada por el área de la enseñanza de lenguas, desarrollando

métodos enfocados en “el dominio estructural vacío del lenguaje, ajeno a los usos y especificaciones sociales de la comunicación” (Zanón, 2007, 2), en otras palabras, a un aprendizaje de la estructura gramatical de la lengua alejado del uso real y el contexto social en el que se emplea.

El foco de este método se encuentra en la práctica sistemática de la lengua oral y en la exposición reiterada a diversos diálogos de hablantes nativos y, al ser empleados estos recursos de forma repetitiva, no existe un énfasis en la comprensión del mensaje y no se permite la expresión espontánea propia de la interacción real en diferentes contextos (Zanón, 2007). Además, el entorno y los elementos situacionales se ven reducidos a accesorios didácticos sin mayor importancia (Zanón, 2007). En otras palabras, la práctica repetitiva es concebida como base del aprendizaje. El profesor es el principal proveedor y referente de la lengua, reduciéndose el rol de los/as estudiantes a reproducir respuestas específicas a los ejercicios presentados por el profesor (Richards y Rodgers, 1999).

Brooks (1964, citado en Richards y Rodgers, 1999, 52), puntualiza que el método audiolingual tiene objetivos a corto y a largo plazo. En el corto plazo busca desarrollar la capacidad de comprensión auditiva, una correcta pronunciación y comprensión del discurso. En el largo plazo busca que el estudiante alcance un uso de la lengua meta igual al de un hablante nativo, es decir, que desarrolle las competencias lingüísticas de un bilingüe (Richards y Rodgers, 1999) que, en términos de Bloomfield, es quien tiene un dominio nativo (o similar al nativo) de dos lenguas (Bloomfield, 1933, citado en Mackey, 1962).

El método situacional y el método audiolingual comparten algunas similitudes. La primera de ellas, es la existencia de un orden para introducir y desarrollar las habilidades del lenguaje, estas son, escuchar, hablar, leer y escribir. La segunda de ellas, es el foco en la precisión en los patrones básicos de las estructuras en la lengua meta, a través de la práctica (Richards y Rodgers, 1999).

### 2.2.2. Enfoque natural

A partir del generativismo las perspectivas en torno al aprendizaje de una L2 se inclinaron hacia el mentalismo, tomando en cuenta la dimensión cognitiva que los métodos basados en el conductismo ignoraban. Estas perspectivas comienzan a centrarse en comprender la actuación de los adultos que aprenden una L2 en diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje (Zanón, 2007).

Terrell y Krashen (1983), a partir de su trabajo en conjunto proponen el enfoque natural, sustentado en el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas sin apoyarse en la lengua nativa

del aprendiz, y sin recurrir necesariamente al análisis gramatical, las prácticas gramaticales o alguna teoría gramatical particular (referido en Richards y Rodgers, 1999). Este enfoque propone que lo primordial durante el proceso de adquisición es tanto la comprensión de la información lingüística o input, como la interacción de los fenómenos lingüísticos presentes en esta información y la facultad innata del lenguaje (Gómez del Estal Villarino, 2015). El foco de la enseñanza está en la exposición a la lengua meta más que en la práctica, es decir, se centra en el input lingüístico al que el alumno está expuesto (Fernández Martín, 2009). El profesor posee un rol activo en el empleo de este método, ya que posee la información principal a enseñar y, por medio de materiales reales y una exposición prolongada a la lengua meta, se espera que los/as estudiantes sean capaces de producir sus propias expresiones (Fernández Martín, 2009).

### 2.2.3. Respuesta física total

La respuesta física total es un método originado en San Jose State University en California, que destaca la importancia de la acción para el aprendizaje, proviniendo sus principales bases teóricas de la psicología del desarrollo, la pedagogía humanista y la teoría del aprendizaje (Richards y Rodgers, 1999). Si bien este método se enmarca dentro de los enfoques cognitivistas, mantiene ciertas nociones conductistas, tales como: la relación entre estímulo y respuesta, la hipótesis de la lateralidad cerebral (el aprendizaje ocurre en el hemisferio derecho, propio de la actividad motora, y no en el hemisferio izquierdo, especializado en el lenguaje), y la teoría del rastro, esto es, mientras más intensa sea la relación memorística, más probable será recordar lo memorizado (Fernández Martín, 2009).

En el aspecto lingüístico, la respuesta física total se enfoca en la adquisición de las estructuras gramaticales y del vocabulario, específicamente del verbo imperativo y los sustantivos concretos (Richards y Rodgers, 1999). Se considera que los aprendices desarrollan un mapa cognitivo mental y una estructura gramatical del lenguaje sin recurrir a abstracciones, recurriendo, en cambio, a la realización de ejercicios de comprensión auditiva que deben ir acompañados por movimientos físicos, reforzando la interacción con el medio. De este modo, la audición en la lengua meta se desarrolla mucho antes que el habla y otras habilidades (citado en Richards y Rodgers, 1999).



En este método el rol del profesor es absoluto, pues él decide qué, cómo, con qué materiales y en qué orden se enseña, y, por su parte, el alumno debe escuchar atentamente las órdenes y seguirlas mediante actividades físicas, sea en forma individual o grupal (Richards y Rodgers, 1999).

#### 2.2.4. Aprendizaje comunitario

Desarrollado por Charles Curran durante la década de los 60s en Loyola University, Chicago, el aprendizaje comunitario tiene como base principal las prácticas de la educación bilingüe, es decir, el cambio de código o la alternancia de idiomas (Richards y Rodgers, 1999). Este método propone que la enseñanza de una lengua extranjera es equivalente al proceso de nacimiento y maduración de las personas, las cuales siguen una serie de pasos, en una constante relación social entre el profesor y sus estudiantes y entre estudiantes. Estos pasos son: sentir seguridad, desarrollar el habla independiente en comunidad e incluso adoptar posturas críticas en las etapas más avanzadas (Richards y Rodgers, 1999). Paralelamente, se crea una relación en donde el profesor asesora a sus estudiantes, pues este guía en todos los procesos de aprendizaje a sus estudiantes y facilita la lengua meta, reforzando, además, el carácter social, cognitivo y afectivo (Richards y Rodgers, 1999). Es esencial para este método que, durante el proceso de enseñanza, el estudiante sea capaz de sentir, entender y pensar por su cuenta con los conocimientos de la lengua meta (Richards y Rodgers, 1999). Esto ocurre en un ambiente comunitario, en donde todos los/as participantes demuestran sus logros y se facilita la comunicación. Por ende, el aprendizaje comunitario aboga por una aplicación holística para aprender un idioma, considerando aspectos cognitivos y afectivos, es decir, un aprendizaje integral que tiene lugar en una comunidad (Richards y Rodgers, 1999).

Como consecuencia de la importancia que este enfoque le concede al aspecto social en el aprendizaje de una lengua, el éxito de este proceso depende de la relación que se establezca entre estudiantes y entre estudiantes y el/la profesor/a. En otras palabras, el aprendizaje ya no se concibe como un proceso individual en el que el estudiante compite con otros (Curran, 1972; citado en Richards y Rodgers, 1999), sino que es un proceso cooperativo entre estudiantes. La Forge (1983) señala que este método debe considerar una retroalimentación de la información compartida, es decir, el lenguaje es un proceso social compuesto por cinco etapas: el proceso integral, el proceso interpersonal, el proceso de desarrollo, el proceso comunicativo y el proceso cultural (citado en Richards y Rodgers, 1999). El proceso de aprender un nuevo idioma, entonces, se considera como el

desarrollo de una “nueva persona”, con todas las pruebas y desafíos asociados al crecimiento (Richards y Rodgers, 1999).

#### 2.2.5. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo busca que el estudiante desarrolle una competencia comunicativa (que se profundizará más adelante) en la lengua meta, con el objetivo de permitir la comunicación de manera adecuada al contexto, más allá de su dominio de la gramática de la lengua meta (Zanón, 2007; Fernández Martín, 2009). En otras palabras, el dominio de la lengua supera la idea del manejo correcto de reglas gramaticales y pasa a centrarse en la comunicación efectiva. Para ello, se propone la realización de actividades que impliquen situaciones reales de comunicación, en las que se utilice la lengua de modo significativo para llevar a cabo tareas, todo ello en pro de promover el aprendizaje (Richards y Rodgers, 1999). El estudiante pasa a tener un rol más activo en el proceso de aprendizaje, siendo importante la interacción entre estudiantes y las estrategias que estos desarrollen para comunicarse satisfactoriamente (Fernández Martín, 2009). Habitualmente no se presentan explícitamente las reglas gramaticales, se espera que los/as estudiantes interactúen entre ellos mismos, y la corrección de errores pasa a ser mínima (Richards y Rodgers, 1999). En otras palabras, el profesor deja de ser el actor principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entregando mayor agencia los/as estudiantes, quienes han de descubrir las normas subyacentes a la comunicación en la lengua meta mediante la interacción con sus pares.

El desarrollo de este enfoque está relacionado con Hymes (1977) quien propone el concepto de competencia comunicativa, a partir de la propuesta de competencia lingüística de Chomsky (1969), que corresponde a las normas de uso de la lengua que posee un hablante y que le permiten comunicarse efectivamente dentro de su comunidad lingüística. Esta distinción entre competencia lingüística y sociolingüística la recogen Canale y Swain (1980) en el modelo de competencia comunicativa aplicado a la enseñanza de segundas lenguas, al que añaden la competencia estratégica. Posteriormente Canale (1983; citado en Cenoz, 2004) incorpora una subcompetencia al concepto de competencia comunicativa, a saber, la subcompetencia discursiva y extiende la definición de la competencia estratégica. Este modelo y sus subcompetencias serán explicados en mayor detalle más adelante.

Según Richards y Rodgers (1999), a partir de este enfoque se considera que aprender una segunda lengua es adquirir los significados lingüísticos para realizar diferentes tipos de funciones

del lenguaje, tales como solicitar o entregar información, expresar y comprobar actitudes intelectuales; expresar y comprobar actitudes emocionales; expresar y comprobar actitudes morales y persuadir (Centro Virtual Cervantes, 2019a). La concepción del lenguaje subyacente al enfoque comunicativo posee las siguientes características: el lenguaje es un sistema para la expresión de significado; la función primaria del lenguaje es la interacción y la comunicación; la estructura del lenguaje refleja su uso funcional y comunicativo; y las unidades primarias del lenguaje no son simplemente sus características gramaticales y estructurales, sino categorías de significado funcional y comunicativo, como se ejemplifica en el discurso (Richards y Rodgers, 1999).

#### 2.2.6. Enfoque por tareas

El enfoque comunicativo de los años 80s dio paso a una pedagogía comunicativa orientada hacia quien aprende y a la organización de la enseñanza, a través de tareas con funciones de carácter holístico, ajustables a los procesos psicolingüísticos concernientes a la adquisición de la lengua (Estaire, 2011). De este modo es como surge el enfoque por tareas, ligado también a una noción intercultural y a estrategias de enseñanza y aprendizaje (Vásquez y Lacorte, 2019). El objetivo principal de este enfoque es “fomentar el aprendizaje interactivo de la lengua mediante tareas funcionales en las que se enfatiza la comunicación y el uso auténtico de la lengua” (Richards y Rodgers, 2014, 174, citado en Jiménez, 2017, 15). En otras palabras, a través de una interacción mediada por las partes involucradas en el proceso de aprendizaje y enseñanza, se fija una tarea final donde el alumno, por medio de un avance progresivo de actividades intermedias para completar esta tarea, es capaz de utilizar la lengua que está aprendiendo. El rol del profesor y de los alumnos es activo, ya que es él quien fija las tareas y guía el proceso de aprendizaje, considerando las necesidades y opiniones de sus estudiantes, puesto que ambos son concebidos como agentes que dialogan en este proceso de aprendizaje (Estaire, 2011).

Respecto a las tareas, Nunan (2004) distingue entre dos tipos: las tareas objetivo, que implican el uso del lenguaje en el mundo real (fuera de la sala de clases) y las tareas pedagógicas, que refieren a todas las actividades que tienen lugar en clases. Es necesario mencionar que el autor no profundiza en la definición de las tareas objetivo, pues considera que estas pueden ocurrir fuera de la sala de clases, y además, no siempre involucran el uso del lenguaje. La tarea pedagógica, en cambio, se define como un trabajo de clase que involucra a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta, mientras que la atención de los/as

estudiantes está en movilizar su conocimiento gramatical para expresar el significado, pues la intención está en transmitir el significado más que en manipular la forma (Nunan, 2004).

Desde la pedagogía, el enfoque por tareas se ha desarrollado a partir de las siguientes prácticas: la primera es la necesidad de tener un enfoque que tenga base en las necesidades de los/as estudiantes para la selección del contenido; la segunda tiene que ver con el énfasis que se da en aprender a comunicarse por medio de la interacción en la lengua meta; la tercera es la introducción de textos reales durante el aprendizaje; la cuarta apunta a la provisión de oportunidades para que los/as estudiantes, además de enfocarse en la lengua meta, también lo hagan en el proceso de aprendizaje en sí; la quinta se refiere a una mejora de las propias experiencias personales del alumno como elementos importantes que contribuyen al aprendizaje en el aula; y la sexta se relaciona con la vinculación del aprendizaje de idiomas en el aula con el uso del lenguaje fuera del aula (Nunan, 2004).

En síntesis, el enfoque por tareas pone de relieve el aprendizaje por medio de distintas actividades que se desarrollan ya sea en la sala de clases o fuera de ésta, centrándose en el uso comunicativo y auténtico de la lengua meta para llevar a cabo acciones del mundo real, para asegurar una perspectiva holística que vincule al estudiante y lo visto en clases con aquellas acciones que sean cotidianas, tales como pedir indicaciones, realizar contratos, enviar un correo, etc. Estas tareas pedagógicas son determinadas por el profesor tomando en consideración las necesidades y opiniones de sus estudiantes durante el aprendizaje, estableciendo así una interacción dialógica entre ambos.

#### 2.2.7. El postmétodo

Nace como una respuesta a la falta de diálogo que existe entre aquellos teóricos que conceptualizan los métodos de enseñanza, y aquellos/as que son profesores/as de idiomas, buscando dar autonomía a estos/as últimos/as para que hagan teoría acerca de sus prácticas y puedan aplicar aquello que han teorizado previamente (Kumaravadivelu, 1994).

El postmétodo se presenta como “una alternativa al método” (Kumaravadivelu, 1994, 29; citado en Martínez Rodríguez, 2011, 132), es decir, pretende superar los métodos tradicionales de enseñanza (los cuales no han sido concebidos desde la práctica pedagógica en el aula), permitiendo a los/as profesores establecer sus propias formas de enseñar (Martínez Rodríguez, 2011). Desde la perspectiva del docente, ninguno de los métodos de enseñanza puede ser aplicado de forma

estructural en la sala de clases, ya que no son planteados desde la experiencia real, sino que se transponen artificialmente, y en consecuencia no reflejan la realidad de la clase (Kumaravadivelu, 1994).

El postmétodo, sin embargo, reconoce el potencial de los docentes para saber no solo cómo enseñar, sino también cómo actuar de forma autónoma en el marco de las limitaciones académicas y administrativas impuestas por las instituciones, el currículo y los libros de texto (Kumaravadivelu, 1994). Desde esta propuesta, el profesor ha de ser flexible para incrementar las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes, respondiendo a sus necesidades y potenciando sus habilidades. A su vez, el profesor debe promover la interacción entre él y sus estudiantes y entre ellos mismos, lo que permitiría a los aprendientes enseñar a sus pares, e incluso, al profesor mismo (Zúñiga Vargas, 2015).

Específicamente en el aula de enseñanza de lenguas, el profesor promueve en sus estudiantes la capacidad de descubrir las reglas y los principios que existen en la lengua, y de crear significado a partir del contexto, abandonando la práctica de presentar y generar enunciados descontextualizados. A su vez, se ha de formar estudiantes sensibles y críticos de la realidad social y cultural en la que se encuentran insertos, manteniendo su identidad al hablar otra lengua, y paralelamente, siendo capaces de comprender al otro, desafiando estereotipos y prejuicios. El proceso de enseñanza debe plantear una perspectiva comunicativa intercultural, en la que el conocimiento de la cultura de la lengua meta se conciba como una competencia lingüística más, necesaria para evitar malos entendidos (Zúñiga Vargas, 2015).

La conciencia intercultural exige en la práctica posicionar al estudiante como un ente cultural, capaz de aportar sus conocimientos individuales, al igual que el profesor. De esta forma, concebir a los aprendices como un agente permite una mayor implicación en el proceso de aprendizaje, y reposiciona la capacidad de su competencia en la interacción, ya que, desde una perspectiva individual, el compartir la cultura propia permite confluir y eliminar los posibles choques culturales (Kumaravadivelu, 1994).

En definitiva, desde el postmétodo el proceso de enseñanza pasa a centrarse en el estudiante, quien establece un vínculo recíproco con sus pares y su profesor, obteniendo mayor agencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Además, se resalta el rol del contexto social y cultural en las prácticas comunicativas dadas en una lengua determinada, siendo importante conocer las diversas pautas que rigen la conversación en la lengua meta.

### **2.3. Competencia comunicativa**

El concepto de competencia lingüística, propuesto por Chomsky (1957 [2002]), explica que la lengua es un sistema de reglas, internalizadas en un/a hablante, que hacen posible la capacidad para formular enunciados gramaticalmente correctos (Zanón, 2007). Más adelante, Hymes (1972) señala que la idea existente de competencia carece de adecuación al contexto sociocultural, esto es, el conocimiento de las reglas de uso de la lengua, sin las cuales el conocimiento gramatical es inapropiado (citado en Canale y Swain, 1980). Por lo tanto, Hymes propone el concepto de competencia comunicativa, que se compone de dos subcompetencias: subcompetencia sociolingüística y subcompetencia gramatical, las que se refieren a la adecuación al contexto y el conocimiento de reglas de uso de la lengua, respectivamente. Canale y Swain (1980; citado en Cenoz 2004) y Canale (1983; citado en Santos Gargallo, 2015) toman el concepto de competencia comunicativa y añaden, a las subcompetencias ya mencionadas, la subcompetencia estratégica y la subcompetencia discursiva. A continuación, se describirán brevemente las cuatro subcompetencias incluidas en la propuesta de estos autores, además de la propuesta posterior de Byram (1997; 2008) de una subcompetencia intercultural.

#### **2.3.1. Subcompetencia gramatical**

Se refiere al conocimiento de las reglas de la gramática de una lengua (Canale y Swain, 1980), es decir, el dominio del sistema lingüístico en sus distintos niveles: fonético-fonológico, morfológico, sintáctico y léxico (Centro Virtual Cervantes, 2019b).

#### **2.3.2 Subcompetencia discursiva**

Se refiere a la habilidad para componer un discurso oral o escrito, considerando la cohesión, la coherencia, y el uso de un registro adecuado y correcto a la situación comunicativa (Canale, 1983; citado en Santos Gargallo, 2015).

#### **2.3.3. Subcompetencia estratégica**

Implica de habilidad para usar estrategias que faciliten y agilicen el proceso de aprendizaje, y la habilidad para el uso de estrategias para compensar las dificultades que puedan surgir durante la comunicación (Canale, 1983, citado en Santos Gargallo, 2015).

#### 2.3.4. Subcompetencia sociolingüística

Se refiere al conocimiento de las reglas de uso de la lengua (Canale y Swain, 1980), es decir, la adecuación al contexto, el conocimiento de distintos registros y de la lengua estándar (Fernández Martín, 2009).

El desarrollo de la competencia comunicativa, en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, no solamente es necesaria para permitir a los/as estudiantes interactuar con otros hablantes de la lengua meta, sino que va de la mano con el desarrollo de una conciencia sobre la identidad lingüística en el estudiante (Byram, 2008). La enseñanza de lenguas extranjeras incorpora la experiencia de la otredad, pues los alumnos se involucran con experiencias tanto familiares como desconocidas por medio de otro idioma (Byram, 1997).

#### 2.3.5. Subcompetencia intercultural

La competencia intercultural es definida como “la habilidad para establecer una unión de significados a través de los límites culturales”, considerando tanto procesos cognitivos como afectivos (Byram, 1989; citado en Byram, 2008, 29). En otras palabras, esta competencia apunta a la capacidad por parte del aprendiz de integrar conocimientos culturales propios como ajenos, con la capacidad de mantener un equilibrio adecuado entre ambos conocimientos.

##### 2.3.5.1. Interculturalidad

El desarrollo de la subcompetencia intercultural da cuenta de la estrecha relación entre la lengua y la cultura. Al respecto se ha dicho que la conciencia intercultural se relaciona con el conocimiento, la percepción y la comprensión que existe entre la comunidad de origen y la comunidad meta, una conciencia que se alimenta sobre la base de que ambas comunidades son distintas en tanto lengua, cultura, sociedad, historia, economía, política, etc. (Instituto Cervantes, 2002).

Según Walsh (1998), la interculturalidad puede comprenderse como un encuentro entre dos o más culturas, en donde las diferencias existentes se ven sorteadas a través del diálogo. Desde esta perspectiva, el lenguaje no es solamente vehículo de un mensaje, sino también un medio de construcción de identidad, de transmisión de valores y de conexión, en otras palabras, un mediador cultural, que permite mirar la propia cultura con los ojos de una distinta (Walsh, 1998).

La enseñanza de lenguas desde una perspectiva intercultural no solamente ayuda a los/as estudiantes a adquirir la competencia necesaria para comunicarse, formulando lo que desean decir en la lengua meta de forma correcta y apropiada, sino también a desarrollar su competencia intercultural, esto es, la habilidad para entender a individuos con identidades diferentes, e interactuar con ellos percibiendo su complejidad como seres humanos (Byram, Gribkova y Starkey, 2002).



### **3. Metodología**

#### **3.1. Preguntas de investigación**

De acuerdo a la revisión de la literatura presentada, existe un número importante de teorías y posturas metodológicas sobre la adquisición y enseñanza de segundas lenguas, que se actualizan constantemente debido a las investigaciones que surgen a medida que avanza el tiempo. Por ello, resulta relevante indagar acerca de cuáles son las posturas teóricas y metodológicas de los/as profesores/as de español como segunda lengua en Chile y cómo estas guían sus prácticas pedagógicas. Con estos objetivos, decidimos realizar un estudio cualitativo que nos permita identificar y describir las posturas teórico-metodológicas de un grupo de profesores/as de ELE, para determinar si existe coherencia entre estas posturas teórico-metodológicas y sus prácticas declaradas en aula.

Las preguntas que orientan esta investigación son:

1. ¿Cómo conciben los/as profesores/as de español la enseñanza de ELE en términos teóricos?
2. ¿Cómo conciben estos/as profesores/as la enseñanza de ELE en términos metodológicos?
3. ¿Cuáles son las diferencias y las similitudes de posturas teóricas entre estos/as profesores/as?
4. ¿Cuáles son las diferencias y las similitudes de las posturas metodológicas entre estos/as profesores/as?
5. ¿En qué medida hay coherencia entre la conceptualización teórica y las prácticas metodológicas declaradas por estos/as profesores/as?
6. ¿Cuál es la formación de los/as profesores que enseñan ELE?

#### **3.2. Participantes**

En el contexto de enseñanza de español como segunda lengua en Chile identificamos tres grupos principales: los/as profesores/as en universidades, los/as profesores/as en institutos de idiomas y los/as voluntarios/as. Nuestra selección de participantes, a partir de lo que señala Moreno Fernández (2009), corresponde a un muestreo intencionado y por cuotas, pues seleccionamos dos grupos ejemplares (Monje Álvarez, 2011) que enseñan español como lengua extranjera en Chile, estos son, quienes imparten clases en universidades y en institutos. Dado que nuestra investigación se enfoca en profesores/as de español, no consideramos pertinente incluir a personas que trabajan enseñando español como voluntarios/as.

En la investigación participaron seis profesores/as de español como segundo idioma. Tres participantes trabajan en universidades y otros/as tres participantes trabajan en institutos de idiomas. Los/as participantes fueron contactados/as a través de sus correos electrónicos, obtenidos directamente de las páginas *webs* de las instituciones donde trabajan como profesores/as. Por confidencialidad, los nombres de los/as participantes han sido sustituidos por seudónimos.

El primer grupo de entrevistados/as corresponde a un profesor y una profesora pertenecientes a dos universidades públicas distintas y una profesora perteneciente a una universidad privada. Los/as tres participantes trabajan en Santiago de Chile y tienen entre 25 y 55 años. A continuación se detalla su formación académica.

Participantes	Jorge	Julieta	Victoria
Licenciatura		X	X
Título profesional	X	X	
Diplomado	X	X	
Magíster	X		X
Doctorado	X		X
Idiomas extranjeros	X	X	X

Tabla 1: Formación académica de los/as participantes que trabajan en universidades.

El segundo grupo corresponde a tres profesoras de español de tres institutos de idiomas. Dos de estas profesoras imparten clases en Santiago de Chile, y la tercera de ellas trabaja en Viña del Mar. Las tres participantes tienen entre 30 y 40 años. A continuación se detalla su formación académica.

Participantes	Carolina	Daniela	Patricia
Licenciatura			X
Título Profesional	X	X	
Diplomado			
Magíster		X	X
Doctorado			
Idiomas extranjeros	X	X	X

Tabla 2: Formación académica de los/as participantes que trabajan en institutos.

### 3.3. Instrumentos

Esta investigación es de tipo cualitativa y cuenta con dos instrumentos: una entrevista semidirigida y una encuesta en línea. Los instrumentos fueron diseñados por el y las investigador/as asesorados por las profesoras guía.

El primer instrumento corresponde a una entrevista semidirigida (ver apéndice 3) con veintiséis preguntas abiertas. Su objetivo es identificar contenidos relevantes relacionados con la formación y la práctica de los/as profesores, a saber, teorías de adquisición, metodologías para la enseñanza, formación en ELE y prácticas en sala. Algunas de las preguntas son, por ejemplo: ¿Cómo se aprende mejor español?; dada su experiencia, ¿cuál es la mejor forma de enseñar una lengua?, etc.

El segundo instrumento diseñado es una encuesta de preguntas cerradas (ver apéndice 4) creado en Google Forms para ser respondido en línea. Su objetivo es triangular los datos obtenidos en las entrevistas semidirigidas, por lo tanto, fue aplicado a los/as mismos/as profesores/as entrevistados/as.

Al inicio de la encuesta se describe su objetivo y las indicaciones para responder, y se entrega un correo electrónico de contacto en caso de existir dudas o consultas respecto a la investigación. Las primeras preguntas solicitan el nombre, la institución donde trabaja y la profesión del/la participante. Posteriormente, la encuesta se divide en dos secciones: la primera indaga acerca

de las posturas teóricas y metodológicas, y la segunda, sobre las prácticas en aula de los/as profesores/as que contestaron esta encuesta.

La primera sección cuenta con un número de treinta y cuatro preguntas cerradas. Las respuestas se encuentran en una escala Likert, donde el/la participante debe indicar su nivel de acuerdo con los respectivos enunciados. La escala es, de izquierda a derecha: muy en desacuerdo / en desacuerdo / de acuerdo / muy de acuerdo.

26. El/la profesor/a debe considerar las características de sus estudiantes para orientar de acuerdo a éstas el proceso de enseñanza. \*

1                      2                      3                      4

Muy en desacuerdo                              Muy de acuerdo

Ejemplo: Pregunta de la encuesta.

La segunda sección, de selección múltiple, tiene catorce preguntas, sumando cuarenta y ocho preguntas en total. El/la participante debe marcar una sola opción, en donde indique la frecuencia de ocurrencia respecto a las actividades propuestas en los enunciados, de arriba hacia abajo: siempre / muchas veces / pocas veces / nunca.

42. En mi clase promuevo que los/las estudiantes sean capaces de tener una conversación cotidiana aunque no conozcan perfectamente la gramática del idioma. \*

Siempre

Muchas veces

Pocas veces

Nunca

Ejemplo: Pregunta de la encuesta.

El análisis de cada una de las entrevistas se encuentra en el apéndice 5 y el análisis de la encuesta se encuentra en el apéndice 6.

La siguiente tabla presenta de forma resumida y a modo de ejemplo la relación entre las preguntas de la encuesta y las áreas de interés de la presente investigación.

Temas	Subtemas	Número de preguntas
Posturas Teóricas sobre adquisición	Conductista	1, 12, 22, 23
	Innatista	4, 13, 14, 33
	Cognitivista	7, 19, 21, 31
	Interaccionista	2, 11, 29, 32
	Sociocultural	10, 20, 27, 30
Metodologías para la enseñanza de segundas lenguas	Audiolingual – Situacional	16, 18
	Enfoque natural	9, 15
	Respuesta física total	6, 24
	Aprendizaje comunitario	28, 34
	Enfoque comunicativo	3, 8
	Enfoque por tareas	5, 17
	Postmétodo	25, 26
Prácticas metodológicas	Audiolingual - Situacional	41, 39
	Enfoque natural	37, 40
	Respuesta física total	35, 38
	Aprendizaje comunitario	43, 44
	Enfoque comunicativo	42, 45
	Enfoque por tareas	46, 47
	Postmétodo	36, 48

Tabla 3: Relación entre los aspectos teóricos y metodológicos fundamentales de la investigación y las preguntas de la encuesta.

### **3.4. Aplicación**

La entrevista semidirigida se realizó en dos modalidades, según disponibilidad del o la participante: presencial, el día y lugar que indicó el/la participante, o por medio de videollamada para aquellas personas que se encontraban fuera de Santiago de Chile o fuera del país. Cada entrevista fue realizada en parejas. Un/a investigador/a realizó la entrevista y el/la otro/a intervino ocasionalmente para orientar las preguntas, retomar ideas mencionadas que se desarrollaron poco y profundizar en algún concepto, o experiencia relevante para la investigación.

Cada participante, previo a la realización de la entrevista, leyó y firmó una carta de consentimiento (ver apéndice 1) en donde se explica el objetivo de la investigación y el uso que se le dará a los datos recopilados. A cada participante se le aseguró la confidencialidad y se le entregó un correo electrónico de contacto en caso de querer desistir de su participación del estudio. Luego de realizar la entrevista, se procedió a la transliteración, revisión y análisis, de cada una de ellas por el y las tesisistas.

La encuesta fue probada con los/as estudiantes del Diplomado en Metodologías para la Enseñanza de Español como Segunda Lengua de la Universidad de Chile, para comprobar la adecuación de las preguntas para obtener la información relevante para esta investigación. Posteriormente la encuesta fue enviada a los/as participantes de la entrevista por medio de su correo electrónico.

### **3.5. Análisis**

Previo a la transliteración de las entrevistas, en un documento Excel, se registraron los datos individuales de cada participante, quienes serían los/as entrevistadores/as y quienes serían los/as encargados/as de transliterar y de revisar cada entrevista realizada. Fue necesario establecer un criterio uniforme para la transliteración de las entrevistas en relación con la puntuación, las interjecciones, la descripción de los solapamientos, las pausas, el uso del discurso directo y las reelaboraciones de los/as participantes. Dentro de los criterios de transcripción se considera el tratamiento de palabras no hispanas (excluyendo nombres propios), siglas y la identificación de cada participante de la entrevista (apéndice 2). Cada investigador/a transliteró una entrevista diferente, que luego fue revisada en conjunto con el fin de mantener la confiabilidad entre pares.

Para analizar los datos de la encuesta se asignó un puntaje determinado a cada una de las alternativas en las escalas de ambas secciones, con un valor mínimo de 0 y un máximo de 3. En la

sección uno, correspondiente a las preguntas sobre postura teórica y metodológica, el puntaje correspondiente a cada nivel de acuerdo fue 0 punto para la opción “muy en desacuerdo”, 1 punto para “en desacuerdo”, 2 puntos para “de acuerdo” y 3 puntos para “muy de acuerdo”. En la sección dos, correspondiente a las preguntas sobre prácticas metodológicas en sala, el puntaje de cada alternativa de frecuencia fue 0 para “nunca”, 1 punto para “pocas veces”, 2 puntos para “muchas veces” y 3 puntos para “siempre”. El puntaje en cada ítem de teorías de adquisición tiene un mínimo de 0 y un máximo de 12. El puntaje en cada ítem de metodologías se divide entre postura o método (en la sección uno) y prácticas (en la sección dos), teniendo cada ítem un mínimo de 0 y un máximo de 6 puntos.

Posteriormente, los datos recopilados a través de las encuestas en línea fueron revisados y tabulados. Estos son presentados por medio de escalas numéricas y gráficos. Esta información se contrasta con la información recogida en las entrevistas de los/as participantes para aportar al análisis de los datos obtenidos.

En el análisis de las entrevistas, se usaron etiquetas (denominadas macro y micro) para identificar los temas relacionados con la investigación. Las macro etiquetas corresponden a teorías, metodologías, formación y prácticas en sala. Las micro etiquetas corresponden a las características específicas de las teorías y métodos existentes respaldados en la revisión de la literatura.

Para llevar a cabo el proceso de análisis de las entrevistas y determinar los conceptos que corresponderían a las etiquetas, se realizó un proceso iterativo de acuerdo a la metodología propuesta por Ritchie y Lewis (2003). En primer lugar, un ejercicio individual en el que cada tesista analizó las entrevistas transliteradas. En segundo lugar, se buscó dentro del discurso de los/as participantes la mención explícita o implícita de un concepto, la alusión por medio de una descripción, un ejemplo u otro tipo de referencia directa asociada a una etiqueta, tomando en consideración el contexto discursivo de cada entrevista para evitar posibles interpretaciones incorrectas al momento de analizar.

En tercer lugar, en parejas se prosiguió con el análisis buscando las macro y micro etiquetas, que posteriormente fueron revisadas por las otras dos personas del grupo comentando y revisando las transliteraciones etiquetadas en conjunto para comprobar que había acuerdo en el análisis, dando lugar a la confiabilidad entre pares.

La búsqueda de conceptos asociados a las macro y micro etiquetas en las entrevistas, fue realizada en dos pasos paralelos. El primero de ellos, fue revisar las preguntas relacionadas con

teorías, metodologías, formación y prácticas en sala y analizar si las respuestas entregaban información exacta, precisa o directa. El segundo paso consistió en rastrear definiciones, explicaciones y conceptos claves que apuntaran a las posturas teórico-metodológicas, la formación y las prácticas en sala declaradas por los/as participantes (Ritchie y Lewis, 2003).

En aquellos casos en los que las respuestas se consideraron ambiguas en relación con las teorías de aprendizaje y metodologías para la enseñanza que se buscaba identificar, se contactó a los/as participantes por correo electrónico y se les pidió contestar de manera más específica las preguntas sobre su postura teórica y metodológica.

#### 4. Discusión de los resultados

En el siguiente apartado, se presentarán de forma tabulada los puntajes de cada participante en la encuesta. La discusión considera los resultados obtenidos tras el análisis de los datos recogidos en las entrevistas y la encuesta. Se presentará a cada participante de forma individual, considerando un breve perfil personal, las teorías de adquisición y las metodologías de enseñanza identificadas, la coherencia existente entre posturas teóricas-metodológicas y prácticas en sala. Se incluye además la presentación de un tema emergente descubierto dentro de cada entrevista.

Teorías	Julieta	Jorge	Victoria	Daniela	Patricia	Carolina
Teoría conductista	3/12	4/12	2/12	2/12	4/12	2/12
Teoría innatista	2/12	5/12	6/12	5/12	5/12	6/12
Teoría cognitivista	5/12	8/12	7/12	9/12	8/12	9/12
Teoría interaccionista	7/12	8/12	9/12	9/12	8/12	10/12
Teoría sociocultural	8/12	8/12	9/12	11/12	9/12	9/12

Tabla 4: Puntaje en relación con la postura teórica



Metodologías	Julieta	Jorge	Victoria	Daniela	Patricia	Carolina
Audiolingual - Situacional	1/6	2/6	3/6	1/6	2/6	1/6
Enfoque natural	2/6	2/6	3/6	1/6	2/6	2/6
Respuesta física total	2/6	2/6	0/6	2/6	2/6	2/6
Aprendizaje comunitario	1/6	1/6	3/6	3/6	1/6	3/6
Enfoque comunicativo	6/6	6/6	6/6	6/6	6/6	6/6
Enfoque por tareas	5/6	3/6	4/6	5/6	3/6	4/6
Postmétodo	5/6	6/6	3/6	5/6	6/6	5/6

Tabla 5: Puntaje en relación con la postura metodológica

Prácticas	Julieta	Jorge	Victoria	Daniela	Patricia	Carolina
Audiolingual - Situacional	4/6	2/6	2/6	1/6	2/6	5/6
Enfoque natural	5/6	4/6	5/6	3/6	3/6	4/6
Respuesta física total	3/6	2/6	0/6	0/6	2/6	3/6

Aprendizaje comunitario	2/6	2/6	3/6	3/6	2/6	3/6
Enfoque comunicativo	5/6	6/6	5/6	4/6	6/6	5/6
Enfoque por tareas	6/6	6/6	5/6	5/6	6/6	6/6
Postmétodo	4/6	5/6	6/6	5/6	5/6	5/6

Tabla 6: Puntaje en relación con las prácticas en sala.

En primer lugar se discutirán los resultados de los/as profesores/as que trabajan en universidades y en segundo lugar los resultados de las profesoras que trabajan en institutos.

#### 4.1. Participante 1: Julieta

Julieta trabaja como profesora de español en una universidad hace tres años y medio. Tiene un diplomado en ELE.

##### 4.1.1. Teoría de adquisición

A partir de la entrevista, se puede observar que Julieta se inclina por la teoría sociocultural de adquisición de lenguas, encontrándose dos referencias a esta teoría, una explícita y otra implícita. Al preguntarle directamente a qué teoría de adquisición adscribe, Julieta responde:

“Eh, a la sociocultural. Sociocultural y constructivismo”

Afirmación que reitera posteriormente al decir:

“...[mi] postura como de cómo yo creo que se aprende y se enseñan las lenguas en lo macro, es sociocultural y constructivista y aprendemos del otro”.

Estas declaraciones se respaldan dentro de la entrevista por otros comentarios de la participante. Por ejemplo, al preguntarle a Julieta cuál cree que es la mejor manera de aprender español, responde:

Yo creo que en un contexto- cuando es lengua extranjera o, el caso de los hablantes de español cuando es segunda lengua, yo creo que sí o sí en una instancia institucional y con profesores. (...) Y también dentro del espacio institucional involucrando todo esto que ya hemos hablado, como desde la gramática hasta la cultura, ¿sí?, como la cultura tanto para el alumno que sea consciente de que existe una diferencia entre la cultura y la propia, como la cultura dominante y la propia, pero también uno como profe de tener esa sensibilidad de “no es lo mismo hacer clases a alumnos chilenos que...”.

La teoría sociocultural sugiere que los procesos de aprendizaje tienen lugar a partir de la participación contextualizada, ya sea en planos culturales, lingüísticos o sociales (Lantolf, Thorne y Poehner, 2015). Esta es la postura que sostiene Julieta al afirmar que la enseñanza de una lengua debe involucrar los aspectos lingüísticos y los aspectos culturales, tanto de la cultura del/la estudiante como de la cultura meta.

Los resultados del análisis de la entrevista concuerdan con los datos obtenidos a través de la encuesta, en la que la participante muestra una mayor tendencia hacia la teoría sociocultural (8 de 12 puntos totales).

#### 4.1.2. Postura metodológica

Respecto a la postura metodológica, Julieta se inclina por el enfoque comunicativo, encontrándose al menos cinco posibles referencias a él. Por ejemplo, cuando se le pregunta cómo cree que sus estudiantes aprenden español, ella responde:

...en los módulos comunicativos yo creo que cuando más óptimo es el resultado de aprendizaje es cuando están más expuestos. A lo cotidiano, cuando de verdad tienen que ir al supermercado a comprar, por ejemplo, cuando de verdad tienen que preguntar una dirección, ¿sí? Como cuando lo viven.

En el ejemplo anterior Julieta menciona la importancia de poder comunicarse efectivamente en contextos de interacción real, siendo esta característica parte importante del enfoque comunicativo, el que propone la realización de actividades que involucren situaciones reales de comunicación, en las que se emplee la lengua de manera relevante, con el fin de fomentar el aprendizaje (Richards y Rodgers, 1999).

Otra metodología que se identifica en el análisis de la entrevista es el postmétodo. Por ejemplo, al reflexionar sobre su experiencia realizando clases de español, Julieta dice:

Y vuelvo a la flexibilidad, como en verdad estar preparado para cualquier cosa, como cualquier contexto como... y a cualquier tipo de alumno también, porque nos tocó con los sirios que eran analfabetos y ahí también uno pone en juego como sus propios prejuicios, sus propias creencias, porque te dicen "ya, son todos musulmanes", "oh, qué atroz, todos machistas", pero cuando uno es profe igual tiene que dejar esos sesgos un poco y aprender a convivir con eso, aprender a lidiar, mediar, negociar y eso pasa por ser flexible.

La participante habla sobre la importancia de ser flexible al momento de realizar sus clases, habilidad que, en el marco del postmétodo, se entiende como la capacidad del/la profesor/a para adaptarse, en consideración de las necesidades y aptitudes de los/as estudiantes, para aumentar sus oportunidades de aprendizaje (Zúñiga Vargas, 2015). Además, indica que enfrentarse a culturas diferentes a la propia conlleva cuestionar los prejuicios y estereotipos que existen sobre los/as otros/as (Zuñiga Vargas, 2015), proceso que puede conducir al desarrollo de una perspectiva intercultural, esto es, la capacidad de sortear las diferencias existentes entre dos o más culturas por medio del diálogo (Walsh, 1998).

Los resultados arrojados por la encuesta muestran las mismas tendencias presentes en la entrevista. En el módulo de posturas metodológicas se alza el enfoque comunicativo (6 de 6 puntos totales), seguido el enfoque por tareas (5 de 6 puntos totales) y el postmétodo (5 de 6 puntos totales). En el módulo de prácticas existe una correspondencia parcial, puesto que existe una mayor tendencia al enfoque por tareas (6 de 6 puntos totales), seguido del enfoque comunicativo (5 de 6 puntos totales) y el postmétodo (5 de 6 puntos totales), no obstante, la diferencia presentada es mínima, por lo que se puede indicar que existe coherencia en la metodología de la participante.

#### 4.1.3. Coherencia entre teoría y metodología

A partir de los resultados expuestos, es posible determinar que existe coherencia entre las posturas teóricas-metodológicas, descritas de forma explícita e implícita, y las prácticas declaradas por Julieta. En relación con las posturas teóricas, existe una adscripción a la teoría sociocultural. En cuanto a las metodologías, se presentan el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y el postmétodo, tanto en el módulo de postura metodológica como en el de prácticas en sala. Existe coherencia entre la teoría y las metodologías a las que se adscribe la participante, pues todas se centran en una comunicación contextualizada a través de relaciones interpersonales.

#### 4.1.4. Tema emergente

Como tema emergente podemos destacar las opiniones de Julieta respecto a la formación necesaria para enseñar una lengua:

Ya, [características] profesionales obviamente la formación (...) ahora estoy haciendo el diplomado en la facultad que es de enseñanza de español como lengua extranjera. Entonces, primero tener la formación... como saber que es lo que uno está haciendo, por qué lo está haciendo, y cómo lo hace, ¿cachai? Y ya como características personales, de verdad estar dispuesto a hacer el ridículo a veces, porque se necesita. Porque de repente también no solo tiene que ver con que no te entiendan, sino que también pasa que los alumnos a veces se deprimen.

La participante considera que se necesita tener una formación adecuada para saber qué es lo que se tiene que hacer en una sala de clases y cómo ejecutarlo, aludiendo al conocimiento de las teorías y metodologías existentes en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Además de esta formación, indica que es necesario tener una actitud comprensiva y estar dispuesto/a a enfrentarse a distintas situaciones en la sala de clases, ya que el trabajo dentro de ella no siempre está centrado en aspectos formales de la enseñanza, pues también se debe prestar atención a los estados internos de los/as estudiantes. Todo esto respalda la coherencia teórica y metodológica de Julieta, puesto que demuestra tener conciencia de la importancia de la formación profesional y de los factores involucrados en la enseñanza.

## 4.2. Participante 2: Jorge

Jorge trabaja como profesor de español hace nueve años. Tiene un diplomado en ELE.

### 4.2.1. Teoría de adquisición

A partir del análisis de la entrevista, es posible concluir que Jorge se inclina por la teoría sociocultural. Al preguntarle a qué teoría de adquisición adscribe, Jorge indica:

...como que de alguna forma está todo muy ligado al tema de- ¿cómo se llama?, de construccionismo (*sic*), o sea, prácticamente todo está ligado a esa última instancia, sobre todo el tema de la colaboración.

Frente al empleo de los términos “construccionismo” y colaboración, es posible señalar que Jorge se inclina hacia la teoría sociocultural, pues esta teoría enfatiza el carácter social y colaborativo del aprendizaje al considerar que el conocimiento se construye conjuntamente en la interacción con otros (Lantolf, Thorne y Poehner, 2015).

Otro momento en el que se identifica la adscripción de Jorge a la teoría sociocultural es en su respuesta a la pregunta sobre qué elementos culturales de Chile considera que son importantes que los/as estudiantes conozcan:

El tema por ejemplo... bueno, primero que todo el tema de la gran cantidad de groserías que ocupamos al hablar. O sea, no lo enseñó la primera clase y luego echando puteadas al mundo, no, pero sí creo importante que es importante que en el aspecto informal sepan que se ocupa mucho.

En este ejemplo, Jorge plantea que es importante contextualizar culturalmente a los/as estudiantes, explicando elementos idiosincráticos de Chile, como es el uso de groserías en el español de Chile, pero precisando que esto ocurre en contextos sociales informales. Esto se alinea con la teoría sociocultural, que apunta en un proceso de aprendizaje situado en un marco cultural y lingüístico dado por el profesor (Lantolf, Thorne y Phoner, 2015).

Los datos de la entrevista concuerdan con los resultados obtenidos a través de la encuesta, en la que Jorge mostró una mayor adscripción hacia la teoría sociocultural (9 de 12 puntos totales).

#### 4.2.2. Postura metodológica

A partir del análisis de la entrevista, se identifican diversas prácticas en sala asociadas al enfoque comunicativo y al postmétodo. Sin embargo, al preguntar directamente a cuál metodología adscribe, el participante responde:

A mí me gusta mucho el enfoque por tareas (...) me permite a mí decir "ya, en esta clase voy a ver esto, esto otro y esta tarea me va a servir para la siguiente clase de esto, y esto a la siguiente", entonces termina la unidad como un proyecto, una macro tarea que de alguna forma me permite articular todo lo que he visto.

Contrario a esta declaración, las metodologías que más destacan dentro de la entrevista son el postmétodo, seguido por el enfoque comunicativo, existiendo seis menciones implícitas a conceptos asociados al primero y cinco menciones implícitas al segundo, además de algunas referencias que se consideran ambiguas, pues pueden aproximarse a ambas metodologías. En relación con el postmétodo, podemos citar el siguiente extracto, enmarcado en la opinión de Jorge respecto a las metodologías que tienden a privilegiarse en la enseñanza de lenguas:

Entonces ahí la gente que desconoce eso [el silencio japonés] se empieza a poner nerviosa porque tú empiezas a ver que todo este bagaje de estrategias que tú- que como les decía, las tienes ahí y dices- tienes la certeza que resultan, las aplicas con ciertos grupos y puede no resultarte. Lo que sí, si tú estás consciente y tú sabes el tipo de alumno que tienes, entonces las estrategias pueden ir variando, puedes ir privilegiando algo que, quizás para el paradigma que te enseñaron, no es lo ideal... pero resulta que con este grupo si te funciona, entonces ahí depende... mucho de ti, lograr saber.

El participante se refiere a la posibilidad de adaptar las metodologías de enseñanza a las características de los/as estudiantes, es decir, basar su elección en la realidad que se presenta en la sala de clases (Kumaravadivelu, 1994). Para ello, es necesario que el/la profesor/a cuente con un bagaje de conocimientos y tenga conciencia respecto a las características culturales, personales, y a las habilidades de sus estudiantes.

Un ejemplo de su adscripción al enfoque comunicativo lo encontramos en el siguiente extracto de su entrevista:

...en los primeros cursos son sumamente importantes para generar este ambiente de confianza en que se logren, pucha, generar los vínculos de confianza para lograr que los alumnos puedan... trabajar, para que puedan verbalizar lo que pueden con todas las falencias que se puedan para establecer un mínimo comunicación y con algunas estrategias básicas, por ejemplo, con lenguaje bastante funciona.

El participante se propone el objetivo de facilitar el desarrollo de la habilidad comunicativa de sus estudiantes. Para ello, enfatiza el uso de un lenguaje funcional, que otorgue más atención al significado y a la comunicación que a la forma (Richards y Rodgers, 1999), y el empleo de algunas estrategias (esto es, el desarrollo de la subcompetencia estratégica) que permitan sortear las brechas comunicativas que puedan existir (Canale, 1983, citado en Santos Gargallo, 2015).

Los resultados arrojados por la encuesta muestran las mismas metodologías presentes en la entrevista. En el módulo de posturas metodológicas se alcanzan el postmétodo (6 de 6 puntos totales) y el enfoque comunicativo (6 de 6 puntos totales), mientras que en el módulo de prácticas priman el enfoque comunicativo (6 de 6 puntos totales) y el enfoque por tareas (6 de 6 puntos totales), seguidos de cerca por el postmétodo (5 de 6 puntos totales).

#### 4.2.3. Coherencia entre teoría y metodología

Tras los resultados obtenidos, es posible determinar que existe coherencia entre las posturas teóricas-metodológicas, explícitas e implícitas, y las prácticas declaradas por el participante. En lo que respecta a postura teórica-metodológica, se identifican la teoría sociocultural, el enfoque comunicativo y el postmétodo, además de la adscripción explícita al enfoque por tareas. En relación con las prácticas, surgen ejemplos de actividades que son propias del enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y el postmétodo, existiendo entonces coherencia entre postura metodológica y práctica en sala. Además, hay afinidad entre estas metodologías y la teoría de adquisición adscrita, pues todas otorgan importancia a la comunicación contextualizada y a la interacción con otros/as para el aprendizaje.



#### 4.2.4. Tema emergente

Uno de los temas emergentes que se identificó dentro de la entrevista fue la opinión de Jorge respecto al desarrollo de una conciencia cultural en el marco de la enseñanza de lenguas:

...cuando uno hace clases de español se acerca demasiado a tu (*sic*) propia cultura, a aspectos culturales propios que nunca- que no sabías que los tenías o que estabas identificado y que de alguna forma se hacen como... muy, muy latentes cuando planificas una clase o cuando ves los elementos que arman tu unidad didáctica. Sí, por ejemplo, enseñando inglés efectivamente uno se acerca muchísimo a la lengua, a la otra lengua porque de alguna forma asumes un rol de modelo, porque el profe es un rol de modelo en muchos sentidos, desde el punto de vista... lingüístico y también de un punto de vista... cultural.

El participante reflexiona respecto a cómo la enseñanza de una lengua lo ha llevado a observar su propia cultura, haciendo consciente elementos que antes ignoraba. Además, considera que en su rol de profesor de español es un referente no solo lingüístico, sino también cultural para sus estudiantes. Dicha reflexión se relaciona con la interculturalidad, en la medida que evidencia la relación entre la enseñanza de lenguas y la cultura, pues el acercamiento a una nueva lengua implica el acercamiento a una nueva cultura. Jorge también establece una relación entre la conciencia cultural y la enseñanza, pues el aspecto cultural subyace al proceso de planificación y ejecución de una clase. Esto último está estrechamente ligado al postmétodo, metodología que emerge dentro de las posturas teóricas y metodológicas y prácticas en sala del participante.

### 4.3. Participante 3: Victoria

Victoria trabaja como profesora de español hace veinte años. Tiene un magíster en ELE.

#### 4.3.1. Teoría de adquisición

A partir de los datos obtenidos en la entrevista es posible identificar que la participante no adscribe a ninguna teoría de adquisición de segundas lenguas concreta. Por ejemplo, al preguntarle a qué teoría adscribe, Victoria responde:

Sobre qué teoría de adquisición de segundas lenguas considero más apropiada para la enseñanza de español, la verdad es que hoy en día no... es difícil hablar de una teoría. Es difícil hablar solo de conductismo, solo de innatismo, eh, la verdad es que de todas las teorías se pueden sacar elementos cognitivos, socioculturales, eh, contextuales, eh, de refuerzo, o sea, es imposible para mí decir “esta es la teoría de adquisición de lenguas que se plasma en una metodología más apropiada o en un enfoque más apropiado.

La participante no adscribe a ninguna teoría en particular, pues considera que no existe ninguna que dé una explicación completa del aprendizaje de una lengua y que cada una de ellas posee elementos que esclarezcan este proceso. Es decir, considera que durante el aprendizaje se mezclan elementos provenientes de distintas teorías.

La declaración anterior de la participante se ve reafirmada por un comentario que realiza mientras responde a la pregunta de si es difícil enseñar español para ella:

Bueno, igual llevo mucho tiempo enseñando, pero hay una- sin que uno sea muy consciente, es increíble como el estudiante que no- llega sin saber nada... yo he visto desarrollos de japoneses que llegan sin saber decir "hola" y terminan en un nivel B2 o casi C1, en realidad. Y no sé, en un año, en un año y medio, y uno dice "¿cómo aprendió todo esto?, ¿cómo se lo enseñamos?, ¿cómo lo hicimos?", es super bonito. Y uno a veces no es consciente, como que uno sabe que es lo que tiene que hacer, que tiene que enseñar, pero no es muy consciente de los procesos en el estudiante, como a nivel cognitivo o, no sé, o afectivo, de cómo está aprendiendo. Eso no- como que uno lo pierde y de repente lo mira y dice “¡oh, cómo avanzó esta persona!”

Victoria señala que no cuenta con una teoría de adquisición de segundas lenguas determinada, pues declara no tener certezas respecto a los factores involucrados en el proceso de aprendizaje de una lengua, ni tener consciencia de estos durante la enseñanza.

Respecto a los resultados de la encuesta, estos indican que la participante tiene igual tendencia hacia la teoría interaccionista (9 de 12 puntos totales) y la teoría sociocultural (9 de 12 puntos totales), no existiendo, entonces, una correspondencia entre lo declarado por Victoria en la entrevista y sus respuestas en la encuesta.

#### 4.3.2. Postura metodológica

A partir del análisis de la entrevista, se infiere que la participante se inclina hacia dos metodologías, estas son, el postmétodo y el enfoque comunicativo. Al preguntarle cuál es su postura metodológica, Victoria responde:

...normalmente uno se mueve dentro del enfoque comunicativo (...). Por lo tanto en general nos movemos en un enfoque... por enfoq- enfoque comunicativo, pero, eh, se adapta según las necesidades y los perfiles de los estudiantes.

La participante adscribe abiertamente al enfoque comunicativo, empero, menciona que la metodología puede adaptarse de acuerdo a las necesidades y características de los/as estudiantes, presentándose la flexibilidad metodológica propia del postmétodo.

Es posible identificar el postmétodo cuando comenta sobre las ideas preconcebidas que sus estudiantes poseen sobre Chile:

...hace mucho tiempo que no veía el machismo de, por ejemplo, la... el debate entre Trump y Clinton. Eso fue descarado", les dije "y pasó frente a sus narices y esta persona quedó como presidente de su país, entonces ojo también porque primero hay que verse uno y después criticar". Y sí, toman conciencia de eso. Les interesa los indígenas, eh, a ver, los indígenas, los movimientos sociales, es como lo que más les importa. Las comidas, al principio la comidas, eh, yo diría que esos temas, pero igual vemos sociedad, las diferencias sociales que hay en Chile, como se marcan en todo sentido.

Se observa en la narración una de las características más importantes del postmétodo, puesto que, al señalar que los/as estudiantes toman conciencia de su propia cultura, se pone de relieve la sensibilidad y la capacidad crítica de los/as estudiantes con respecto a la realidad social y cultural en la que se encuentran insertos/as, siendo capaces de comprender al/la otro/a, desafiando estereotipos y prejuicios (Zúñiga Vargas, 2015). Paralelamente, se entiende que los/as estudiantes tienen un mayor papel en clases, en donde profundizan en temáticas culturales que son interesantes para ellos/as, relacionando, con ayuda de la profesora su cultura con la chilena. De este modo, se comparte la cultura propia, eliminando los posibles choques culturales (Kumaravadivelu, 1994), tal

como señala la participante con el debate entre Trump y Clinton, a propósito del machismo en Chile.

En cuanto al enfoque comunicativo, se evidencia en el siguiente extracto:

...igual o sea si es por hablar pueden hablar fuera de la clase, pero el punto es que el profesor esté ahí para apoyar dando léxico, corrigiendo, dando ideas si es necesario, aporte sobre la cultura también, porque tienen que sentir, y agradecen también sentir, que haya un guía y que no están simplemente como hablando, claro..

La participante destaca que el apoyo entregado por ella es fundamental en este proceso, puesto que no se trata meramente de que los/as estudiantes conversen entre sí, sino que la retroalimentación facilita el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes. Suma a lo anterior, el desarrollo de la subcompetencia lingüística (Canale, 1983; citado en Santos Gargallo, 2015), manifestada a la entrega de léxico y correcciones para que la comunicación sea lo más exitosa posible.

Es posible concluir que la adscripción metodológica de Victoria coincide con los datos obtenidos tras el análisis de la entrevista. Además, estos datos se respaldan con los resultados de la encuesta, en el que se identifica el enfoque comunicativo (6 de 6 puntos totales).

#### 4.3.3. Coherencia entre teoría y metodología

Existe coherencia en la medida que la participante declara adscribir al enfoque comunicativo y es posible identificar en la entrevista otras menciones a este método, además de encontrarse referencias al postmétodo. En la encuesta el enfoque comunicativo aparece tanto en el módulo de postura metodológica (6 de 6 puntos totales) como en el de prácticas en sala (5 de 6 puntos totales), sin embargo, el postmétodo solamente es significativo en el módulo de prácticas en sala (5 de 6 puntos totales), pues en el módulo de preguntas obtiene un puntaje bajo (3 de 6 puntos totales). En consecuencia, existe coherencia metodológica en lo que involucra al enfoque comunicativo, el cual aparece de modo consistente en ambos instrumentos, empero, este no es el caso del postmétodo.

#### 4.3.4. Tema emergente

Uno de los temas emergentes identificado en la entrevista, es sobre la formación que un/a profesor/a de ELE debe tener. Según la opinión de la participante:

Yo creo que es... super necesario tener un conocimiento reflexivo acerca de la gramática... un conocimiento reflexivo y funcional de la gramática, porque un licenciado en letras con mención lingüística, magíster o doctor, puede tener un conocimiento reflexivo super importante de la gramática por ejemplo, pero no funcional. Entonces al momento de explicar por qué digo "creo que hace frío" pero "no creo que haga frío", o se complica las explicaciones o no se sabe cómo explicar... entonces cuando digo conocimiento funcional, es tener la capacidad de dar buenos ejemplos, de que quede claro... eso es algo que se necesita. Ahora, para poder hacerlo, es necesario conocer la gramática propia.

Resulta interesante destacar los conocimientos descritos por la participante respecto a los saberes que debe poseer un/a profesor/a de ELE. El conocimiento de la gramática debe ser amplio, reflexivo y funcional, para poder responder y ejemplificar claramente a los/as estudiantes. De acuerdo a la participante, este conocimiento contrasta con el de aquellas personas enfocadas en el estudio del lenguaje, como un/a licenciado/a, un/a magíster en lingüística, entre otros/as, quienes, si bien poseen un conocimiento gramatical reflexivo, no poseen el conocimiento funcional sobre la estructura del lenguaje que un/a profesor/a de ELE ha de tener para dar explicaciones claras y evitar dificultades de comprensión.

#### **4.4. Participante 4: Daniela**

Daniela trabaja como profesora de español hace 3 años. No tiene un título o estudios relacionados con ELE. Cuenta con un magíster en inglés como segunda lengua.

##### 4.4.1. Teoría de adquisición

En el caso de esta participante no es posible identificar una teoría de adquisición de segundas lenguas determinada. Al momento de preguntarle respecto a su adscripción a una teoría, Daniela declara:

...yo siento que el alumno tiene que querer ir a clases. Y para que el alumno quiera ir a clases, y este filtro emocional permita que esto suceda, tú te tienes que ganar al alumno. Te lo tienes que ganar en términos de simpatía, tienes que crear una relación con él, tiene que ser un alumno que hay que entender que está solo o por lo menos no tiene a toda su gente con él, porque está en un país distinto. Eh, y a partir de eso entonces mucho sentido del humor...

Si bien emplea el concepto de “filtro emocional”, que refiere a una de las cinco hipótesis en las que se sustenta el enfoque natural (Krashen, 1977), no es posible determinar a qué teoría de adquisición adhiere la participante. En consideración a la asociación de este enfoque con la teoría innata, no se puede descartar que Daniela haya querido declarar su adscripción a dicha teoría de adquisición de lenguas, sin embargo, esto no es concluyente.

Además, dentro de la entrevista se identificaron algunas menciones implícitas al cognitivismo, pero estas referencias tampoco son concluyentes. Por ejemplo, al preguntarle cuál considera que es la mejor forma de enseñar una lengua, Daniela señala que es:

Práctica, pura práctica, no libros, no memorización. Por ahí dicen que lo- que el cerebro humano no puede leer y escuchar al mismo tiempo, pero yo lo hago y me funciona con mis alumnos también [...]. Eh, mucha conversación y mucha escritura, porque tú, bueno, tú tienes las habilidades activas y las habilidades pasivas, entonces hay veces que se quedan solamente escuchando y leyendo y “no, sí, yo sé, yo entiendo el idioma”. Con los chicos en inglés me pasa mayoritariamente, eh, “no, si yo sé, si yo entiendo todo”, pero “¿lo puedes decir?, ¿lo puedes hacer tú?”, no tienen idea.

En este fragmento la participante destaca la importancia de la práctica, en contraste al ejercicio memorístico, para el desarrollo de la competencia en la lengua. En el marco de la teoría cognitivista de adquisición de lenguas, la práctica establece un nexo entre la cognición del individuo y el input, permitiendo gradualmente la integración entre el conocimiento interior y el conocimiento proveniente del exterior, y la automatización del conocimiento declarativo hasta el desarrollo del conocimiento procedimental (Anderson, 2015). En otras palabras, Daniela considera que es mediante la práctica de las habilidades productivas (hablar y escribir) que el/la estudiante logra

internalizar y automatizar su conocimiento de la lengua meta, y que no es suficiente la recepción de input por medio de las habilidades receptivas (escuchar y leer).

Los resultados de la encuesta tampoco concuerdan con los resultados del análisis de la entrevista, ya que se observa una mayor adscripción a la teoría sociocultural (11 de 12 puntos totales) que a la teoría cognitivista (9 de 12 puntos totales) o la teoría innatista (5 de 12 puntos totales). En síntesis, dado lo impreciso de sus referencias en la entrevista, no se puede determinar que la participante adscribe a una teoría determinada.

#### 4.4.2. Postura metodológica

A partir del análisis de la entrevista no es posible determinar la adscripción de la participante a una metodología de enseñanza determinada. Al preguntarle si adscribe a alguna metodología de enseñanza, Daniela responde:

P: ¿Metodología?, pero de nuevo, ¿necesitas nombre de algo?

E1: [No, no, en general]

P: Porque yo [o sea yo soy] como súper libre poh. Eh, a ver, metodología... mira, yo soy re desordenada, yo la verdad que la clase dividirla en tres partes no me resulta mucho. Eh, sí o sea la prepara- el inicio sí, siempre existe esa introducción y el medio siempre me llega hasta el final, el final siempre lo hacemos- el cierre siempre es cortito, nunca es tres partes.

La participante declara desconocer los nombres de las metodologías y dice no emplear ninguna durante el desarrollo de las clases, asimismo, pareciera ser que mezcla el concepto de metodología con el de planificación de clases. Durante la entrevista no menciona explícitamente ninguna metodología, sin embargo, en una de sus intervenciones, en las que parece describir cómo enseña, dice lo siguiente:

...cuando me encuentro con alumnos que no tienen el mismo nivel, les enseño puro vocabulario, les enseño español pero ya lo más básico, presente simple, pasado (...). Da lo mismo si se equivocan, si dijeron "cantaba o cantó" no importa, pero por lo menos sabe que es pasado, y vocabulario, vocabulario, vocabulario, para que entiendan lo que tienen alrededor.

A simple vista, es posible atribuir estas prácticas al enfoque comunicativo, cuyo objetivo es desarrollar la competencia comunicativa más allá del dominio de la gramática (Fernández Martín, 2009), pues la participante afirma que no importa si sus estudiantes no tienen un dominio gramatical preciso mientras sean capaces de comprender el mundo a su alrededor. Sin embargo, la participante no se refiere a la interacción en el marco de una situación comunicativa, elemento importante para el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas.

La información obtenida tras el análisis de la entrevista no se correlaciona con los datos obtenidos a través de la encuesta. En la sección de posturas metodológicas se alza el enfoque comunicativo (6 de 6 puntos totales) seguido del enfoque por tareas (5 de 6 puntos totales), mientras que en la sección de prácticas en clase prima el enfoque por tareas (5 de 6 puntos totales) y el postmétodo (5 de 6 puntos totales), seguidos de cerca por el enfoque por tareas (4 de 6 puntos totales). En consecuencia, si bien existe alineación en los resultados de la encuesta, esto no es coherente con los resultados de la entrevista.

#### 4.4.3. Coherencia entre teoría y metodología

En lo que concierne la postura teórica-metodológica de Daniela, los datos obtenidos tras el análisis de la entrevista respecto a teoría y metodología son imprecisos y no coinciden con los resultados de la encuesta. En lo que respecta a las prácticas en sala, dada la falta de claridad en la postura metodológica de la participante, no es posible definir si existe coherencia entre ambas. En síntesis, los datos no permiten establecer una coherencia entre teoría y metodología, pues la participante no adscribe ni a una teoría de adquisición ni una metodología de enseñanza determinada.

#### 4.4.4. Tema emergente

Uno de los temas emergentes que se identifica dentro de la entrevista fue la opinión de Daniela respecto a la formación de los/as profesores/as de lenguas. La participante señala que:

... chilenos no pueden enseñar español, alemanes no pueden enseñar alemán por el simple hecho de hablar el idioma. Tú tienes que tener una preparación para lo mismo, por el punto que te decía de que no te puedan pillar con nada (...). [N]ecesitas saber de lo que estás



hablando y tener argumentos en el fondo, es como encontrarte con una persona que sabes que te va a rebatir todo lo que tú le vas a decir.

Es interesante contrastar esta declaración de Daniela con su formación y con los datos obtenidos de la entrevista y la encuesta. La participante cuenta con un magíster en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, lo que lleva a inferir que posee conocimientos sobre la enseñanza de una lengua. Sin embargo, el análisis de su entrevista no permite identificar alguna postura teórica o metodológica, lo que indica que no transfiere los conocimientos que posee respecto a la enseñanza de inglés como segunda lengua a la enseñanza de español.

#### **4.5. Participante 5: Patricia**

Patricia trabaja como profesora de español hace 10 años. Tiene un magíster en ELE.

##### **4.5.1. Teoría adquisición**

En el análisis de la entrevista, no es posible identificar una postura teórica, pues no fue posible encontrar ninguna mención explícita o implícita que se refiera al tema. Cuando se le pregunta de forma directa sobre la teoría de adquisición a la cual ella adscribe, la participante responde lo siguiente:

P: ¿Cómo qué?

E1: Por ejemplo está la sociocultural, está la cognitiva... como ese tipo de teorías que apuntan a cómo se adquieren las lenguas, ¿hay alguna con la que- tú consideres que es más acertada?

P: No te sabría decir un nombre técnico, pero como te decía yo de la parte comunicativa y, eh, gramatical también como complemento. No sé si te respondo lo que me estás preguntando.

Como se aprecia en el fragmento anterior, Patricia parece no reconocer la diferencia entre teoría de adquisición y metodología, ya que al decir que lo gramatical es un complemento de lo comunicativo parece estar aludiendo implícitamente a alguna metodología. La participante tampoco

utiliza el metalenguaje propio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, lo que se respalda con las declaraciones a lo largo de la entrevista, en donde tampoco es posible observar una postura teórica.

Al final de la entrevista, la participante agrega un comentario sobre el proceso de aprendizaje de una segunda lengua:

Como que aprendes a hablar y luego aprendes las reglas. Para nosotros es al revés, primero las reglas, después hablas. Porque, ¿cómo vas a hablar si no tienes las reglas?

En el fragmento se observa que Patricia concibe el aprendizaje de una lengua como un proceso que exige el aprendizaje de las reglas gramaticales para hablar una lengua. Esto tiene relación con el innatismo, ya que considera que el proceso de adquisición de una lengua está dado por el desarrollo de la competencia lingüística, es decir, por la internalización de las reglas gramaticales, que se refleja en el uso concreto de la lengua. (Zanón, 2007). No obstante, la participante adscribe abiertamente a una perspectiva comunicativa del aprendizaje de una lengua, lo que indica una contradicción en sus declaraciones.

A través del análisis de la entrevista no es posible identificar una postura teórica clara, a pesar de que los resultados arrojados por la encuesta señalan una inclinación por la teoría sociocultural (9 de 12 puntos totales), seguida del interaccionismo (8 de 12 puntos totales) y el cognitivismo (8 de 12 puntos totales). En síntesis, al no presentar una postura teórica clara durante la entrevista y al indicar una preferencia por múltiples teorías en la encuesta, es posible establecer que Patricia no adscribe a una teoría de adquisición.

#### 4.5.2. Postura metodológica

Respecto a la postura metodológica de Patricia, se encontraron múltiples referencias, aunque imprecisas, a distintas metodologías, de las cuales la mayoría parece inclinarse hacia el enfoque comunicativo. Al preguntarle directamente a la participante si adscribe a alguna metodología, dice:

...yo creo que el método comunicativo es bastante bueno. Es por lo menos a mí es el que más me convence actualmente.

En el siguiente ejemplo Patricia dice:

Pero para nosotros la gramática, claro, es un complemento, no es la parte como fundamental. Pero obviamente si una persona se quiere comunicar bien, necesita también la parte gramatical. En un porcentaje menor, pero la necesita.

Esta opinión refuerza su adscripción al enfoque comunicativo, en la medida que el foco de la enseñanza está en el desarrollo de la competencia comunicativa más que en el dominio de la gramática, siendo este un complemento para la comunicación. Sin embargo, posteriormente, al referirse a otro instituto, comenta:

[En otro instituto se considera que] Como que aprendes a hablar y luego aprendes las reglas. Para nosotros es al revés, primero las reglas, después hablas. Porque cómo vas a hablar si no tienes las reglas.

Aquí Patricia indica que para hablar una lengua es necesario conocer previamente sus reglas gramaticales. En otras palabras, considera que el desarrollo de la competencia lingüística es un paso previo y necesario para la comunicación, lo que contradice su adscripción al enfoque comunicativo y su declaración anterior, en la que indica que la gramática es secundaria al desarrollo de la competencia comunicativa.

Si bien no es posible encontrar coherencia entre la adscripción de Patricia al enfoque comunicativo y otros datos obtenidos tras el análisis de la entrevista, los resultados de la encuesta respaldan su declaración. En las preguntas relacionadas con las posturas metodológicas, la participante adscribe al enfoque comunicativo (6 de 6 puntos totales) a la par del postmétodo (6 de 6 puntos totales), y en el módulo sobre prácticas en sala aparece nuevamente el enfoque comunicativo (6 de 6 puntos totales) y el postmétodo (5 de 6 puntos totales), indicando coherencia metodológica. Sin embargo, al no existir correspondencia entre los datos de ambos instrumentos, no es posible determinar una postura metodológica clara en Patricia.

#### 4.5.3. Coherencia entre teoría y metodología

Como ya se ha mencionado antes, considerando los resultados del análisis no es posible identificar una postura teórica ni una metodología precisa en lo declarado por la participante. En cuanto a la teoría de adquisición de segundas lenguas, no es posible identificar con claridad ninguna teoría, tanto en la entrevista como en la encuesta. En cuanto a la postura metodológica, si bien en la encuesta se presentan con claridad el enfoque comunicativo (al cual Patricia declara adscribir) y el postmétodo, no hay correspondencia entre estos datos con los de la entrevista, puesto que a partir de los datos no es posible encontrar una postura metodológica coherente. Lo mismo ocurre en relación con las prácticas en sala, al no poder identificar de manera concreta una teoría de adquisición o una metodología, no es posible determinar que exista alineación entre estas. En síntesis, no es posible concluir que existe coherencia entre la postura teórica, la postura metodológica y las prácticas en sala de la participante.

#### 4.5.4. Tema emergente

Uno de los temas emergentes que se identificó dentro de la entrevista de Patricia, fue su opinión sobre la formación de profesores/as de ELE:

Mira, yo creo que es súper importante el tema de una base gramatical buena, pero no gramática para nativos, gramática para extranjeros, que no es la misma. Es totalmente diferente, ¿por qué?, porque por ejemplo, tú como nativa, eh, tú hablas no más ¿cierto?... pero un extranjero te pregunta “¿por qué se usa esto?, por qué no- ¿por qué usas por?, ¿por qué o no usas para?, ¿por qué usas el pretérito perfecto?, ¿por qué usas el indefinido?, ¿cuándo usas...?” y eso hay que aprenderlo (...) el tema de ser sociable con- como... como activa como... ¿cómo se puede decir? Extrovertida, divertida... sí, eso también es súper importante porque imagínate si tú vas a una clase, y estás como súper seria y como... Eso no los motiva entonces ¡wuh! hay que ser como bien activa así...

Resulta interesante destacar que Patricia combina la formación académica con las características personales que ella considera que debe poseer un/a profesor/a de ELE. La primera se refiere al conocimiento gramatical, distinguiendo entre el conocimiento de un hablante nativo y el de un/a profesor/a de lenguas. Y la segunda, a características que se relacionan con la personalidad o

actitud que un/a profesor/a debe tener en sus clases pues, de acuerdo a la participante ser sociable y extrovertido permite una mayor cercanía entre profesor/a y estudiantes, creando así un ambiente de aprendizaje agradable.

#### **4.6. Participante 6: Carolina**

Carolina trabaja como profesora de español hace nueve años. No tiene un título o estudios relacionados con ELE.

##### **4.6.1. Teoría de adquisición**

Tras el análisis de los datos, no es posible identificar una teoría de adquisición determinada. Por ejemplo, al preguntarle a la participante sobre cuál considera es la mejor forma de aprender español, la participante responde:

...yo siento que la mejor forma de aprender un idioma, idealmente, es estar en un contexto real. Yo creo que si quieres aprender rápido, esto es un contexto real, ¿ya?, pero como no todos tienen la misma posibilidad... pero sí por lo menos buscar esas formas de poder interactuar con gente que hable el idioma ¿ya?, eh, leer como les decía también, leer... eh, y bueno ser también disciplinado también tú por tu cuenta estudiar también. Obviamente que yo siento que ayuda el estar en una clase, igual tener una cierta estructura. Pero también poner en práctica eso, comunicativamente.

La participante menciona que el aprendizaje de una lengua debe suceder en un contexto real, es decir, en inmersión. De no ser así, la interacción con personas que hablen el idioma y la lectura son necesarias para el proceso de aprendizaje. Estas ideas presentan una aproximación hacia las características de la teoría interaccionista, sin embargo, la información entregada son insuficientes para determinar si lo que declara en efecto alude al en efecto alude al el interaccionismo. Este resultado se respalda con los datos obtenidos en la encuesta, puesto que no se presenta ninguna tendencia clara hacia alguna teoría de adquisición de una lengua, figurando el innatismo (6 de 12 puntos totales), el cognitivismo (9 de 12 puntos totales), la teoría sociocultural (9 de 12 puntos totales) y el interaccionismo (10 de 12 puntos totales). Por lo tanto, no es posible determinar una postura teórica coherente con lo declarado en la entrevista y las respuestas de la encuesta.

#### 4.6.2. Postura metodológica

Al preguntarle cuál opina que es la mejor forma de enseñar una lengua, Carolina responde: Yo creo que ayuda mucho el humor y ponerlos en... en situaciones comunicativas, ¿ya? Que sea un... un español útil para ellos, o sea que de verdad ellos sientan que lo que están aprendiendo no es solamente gramática, sino que les va a servir, para su contexto real, ¿ya? Y yo creo que lo principal es que ellos... eh, generar una emoción también. Si cuando tú conectas con alguna emoción o con algo, lo van a recordar mucho más que... escribiendo, completando tanto, y tanta gramática. O sea finalmente igual ayuda la gramática. Te ayuda escribir, también. Pero si te concentras solamente en eso, es difícil, es difícil. Hay muchos estudiantes que han estudiado español antes y que llegan a la escuela con toda la gramática aprendida en su cabeza, pero no saben comunicarse, no pueden.

La participante asegura que, para que los/as estudiantes aprendan, la lengua debe usarse en situaciones comunicativas que den mayor énfasis a la comunicación que a la gramática. Además, es importante tener en cuenta el estado emocional de los/as estudiantes durante la enseñanza, pues este puede influir en el aprendizaje de la lengua. Estas ideas nos remiten al enfoque natural (Krashen, 1977), que propugna el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas, sin necesidad de recurrir al análisis gramatical, y que plantea la existencia de un filtro afectivo (las emociones o actitudes del/la estudiante) que permite o impide la recepción del input requerido para el aprendizaje de la lengua.

Sin embargo, los resultados obtenidos en la encuesta no coinciden con lo declarado por la participante durante la entrevista. En las preguntas de posturas metodológicas de la encuesta, Carolina presenta una adscripción al enfoque comunicativo (6 de 6 puntos totales) y una tendencia hacia el postmétodo (5 de 6 puntos totales), no mostrando cercanía al enfoque natural (2 de 6 puntos totales). En las preguntas relativas a las prácticas en sala, múltiples metodologías se anteponen al enfoque natural (4 de 6 puntos totales), a saber: enfoque por tareas (6 de 6 puntos totales), enfoque comunicativo (5 de 6 puntos totales), postmétodo (5 de 6 puntos totales) y método audiolingual (5 de 6 puntos totales). Frente a esta disparidad en los datos, es posible concluir que la participante no tiene coherencia entre su postura metodológica y sus prácticas en sala.

#### 4.6.3. Coherencia entre teoría y metodología

Carolina al no tener una postura teórica definida, no es posible establecer coherencia en la postura teórica-metodológica de la participante, del mismo modo, la participante tampoco demuestra coherencia metodológica entre su postura y sus prácticas, puesto que, si bien aparece el enfoque natural en el análisis de la entrevista, la encuesta no respalda este resultado. Por lo tanto, al no tener una postura teórica ni una postura metodológica alineada con sus prácticas en sala, no es posible determinar la coherencia entre estos elementos.

#### 4.6.4. Tema emergente

Uno de los temas emergentes identificado dentro de la entrevista fue sobre la formación de los/as profesores/as de ELE. La participante menciona que:

Bueno, primero para enseñar: tener paciencia ¿ya? Tolerancia también, a diferencias ¿ya? Eh, ¿y qué más se necesita para enseñar español? Bueno, obviamente que tener un buen nivel de español también, manejo de español, yo creo que igual es importante tener un conocimiento gramatical ¿ya?, es importante. Eh, pero también tener buen sentido del humor... eh, tener quizá otras habilidades para... para poder enseñar un idioma ¿ya? Eh, pero depende principalmente de... de las necesidades de los estudiantes también, ¿ya?.

Carolina, al igual que Patricia, considera que para la enseñanza de español se requiere ciertas características personales como el humor, la paciencia y la tolerancia, todos elementos que pueden contribuir a formar una relación armoniosa con los/as estudiantes dentro de la sala de clases. Además de esto, menciona que es importante tener un buen dominio del español, incluyendo el conocimiento gramatical de la lengua. Si bien la participante tiene estudios relacionados con la enseñanza de lenguas y cuenta con una larga experiencia enseñando ELE, no posee el conocimiento específico sobre la gramática del español, afirmando posteriormente que:

Yo siento que a mí personalmente si hay algo que me gustaría profundizar más sería en eso.

En síntesis, el análisis de las entrevistas y los resultados de la encuesta indican que solo dos participantes adscriben a una teoría de adquisición, particularmente la teoría sociocultural. En lo que

respecta a las metodologías solo tres participantes señalan adscribir a alguna metodología, siendo la más frecuente el enfoque comunicativo. En cuanto a la alineación entre teoría de adquisición, metodología y prácticas en sala, solo dos participantes dieron cuenta de coherencia entre la teoría y la metodología a la que adscriben.

## **5. Conclusiones**

### **5.1. Conclusiones generales**

En términos generales, la metodología utilizada en este estudio permitió cumplir los objetivos de esta investigación, enfocados en identificar las posturas teóricas y metodológicas y las prácticas en sala de profesores/as de español como segunda lengua en Chile, así como también si existía coherencia entre lo que declaran y las prácticas en sala.

A continuación, se presentarán las conclusiones de esta investigación respondiendo las preguntas que guiaron el estudio.

#### **5.1.1. ¿Cómo conciben estos/as profesores/as la enseñanza de ELE en términos teóricos?**

En términos generales, sólo dos participantes del grupo que hacen clases en universidades adscriben abiertamente a una teoría de adquisición de segundas lenguas, esta es, la teoría sociocultural. La otra profesora del grupo declara no adscribir a ninguna teoría en particular. Por su parte, las profesoras de institutos no adscriben explícitamente a ninguna teoría y tampoco es posible identificar una a partir de los datos, siendo imposible determinar cómo conciben el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua desde una perspectiva teórica.

#### **5.1.2. ¿Cómo conciben estos/as profesores/as la enseñanza de ELE en términos metodológicos?**

En términos generales, el profesor y las profesoras que trabajan en universidades declaran preferir el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, además se identificó en sus entrevistas el postmétodo. Estas tres metodologías para la enseñanza posicionan a los/as estudiantes en un rol activo en el proceso de aprendizaje. En cuanto al grupo de participantes de institutos, no fue posible identificar si adscriben a una metodología específica para la enseñanza de ELE.



### 5.1.3. ¿Cuáles son las diferencias y las similitudes de posturas teóricas entre estos/as profesores/as?

Tras el análisis, solo fue posible identificar una similitud en la postura teórica de dos participantes, esta es, la teoría sociocultural, específicamente en dos de tres profesores/as que trabajan en universidades. Para el resto de las participantes no fue posible identificar una postura teórica.

### 5.1.4. ¿Cuáles son las diferencias y las similitudes de las posturas metodológicas entre estos/as profesores/as?

El grupo de profesores/as que trabaja en universidades presenta similitudes con el grupo de profesoras que trabajan institutos, ya que todos/as declaran, explícita o implícitamente, su preferencia por el enfoque comunicativo. Además, entre los/as profesores/as de universidades se identifican también el postmétodo y el enfoque por tareas como posturas metodológicas.

Una diferencia entre ambos grupos de profesores/as es que solo los/as profesores/as que realiza clases en universidades presenta coherencia entre sus posturas metodológicas y sus prácticas en sala declaradas, al contrastar los datos de la entrevista y los de la encuesta.

### 5.1.5. ¿En qué medida hay coherencia entre la conceptualización teórica y las prácticas metodológicas declaradas por estos/as profesores/as?

En cuanto a la conceptualización teórica, solo fue posible identificar coherencia en Julieta y Jorge, ambos profesores de universidades. Ambos adscriben a la teoría de adquisición de sociocultural y prefieren el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y el postmétodo, los cuales se alinean con la teoría sociocultural. Esto quiere decir que la selección de los métodos es coherente con la teoría seleccionada, pues tanto esta teoría como estos métodos consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje está situado en un contexto específico lingüística, social y culturalmente, además, entregan mayor relevancia al desarrollo funcional del lenguaje y tienen en cuenta las diferencias culturales de los/as estudiantes al momento de realizar clases. En contraste, Victoria, profesora de universidad, y el grupo de profesoras de institutos no presentan una postura teórica concreta, por lo que no se puede establecer coherencia entre sus conceptualizaciones teóricas y prácticas metodológicas.

### 5.1.6. ¿Cuál es la formación de los/as profesores/as que enseñan ELE?

Todos/as los/as profesores/as poseen estudios en enseñanza de segundas lenguas y de ellos cuatro participantes tienen algún estudio específicamente relacionado con la enseñanza de ELE. Tres de ellos/as, son los/as profesores/as de universidades.

## 5.2. Temas emergentes

Durante el análisis de las entrevistas surgieron algunos temas no considerados dentro de la investigación, sin embargo, es importante tener en cuenta estos hallazgos, puesto que amplían el panorama observado.

Uno de estos temas, mencionado por cinco de los/as seis profesores/as entrevistados/as, es la opinión sobre la formación que debería tener un/a profesor/a de ELE. Al respecto, Julieta considera que un/a profesor/a de lenguas requiere una formación adecuada que considere los aspectos formales de la enseñanza (el qué, cómo y por qué del proceso), además de una sensibilidad cultural, flexibilidad y empatía suficientes para enfrentar todas las situaciones que puedan presentarse en el marco de la sala de clases. Victoria y Daniela coinciden en que es necesario poseer un conocimiento gramatical para producir respuestas satisfactorias para sus estudiantes. Por su lado, Victoria profundiza en que el conocimiento gramatical debe ser amplio, funcional y reflexivo, a diferencia de Daniela, quien considera que solamente es necesario conocer la gramática y otros aspectos de la lengua. Patricia y Carolina comparten la opinión de que un/a profesor/a de ELE necesita un conocimiento particular de la gramática además de ciertas características personales que permitan conectar con los/as estudiantes dentro de la sala de clases.

Cuatro de cinco participantes enfatizan la necesidad de la formación gramatical para poder enseñar. No se consideraron aspectos metodológicos relacionados con cómo enseñar o cómo se aprenden las lenguas mejor.

El otro tema emergente, tratado por Jorge, es una reflexión respecto a la relación entre lengua y cultura en el marco de la enseñanza de idiomas. Desde su posición como profesor de lenguas, señala que la enseñanza de español lo ha llevado a ver la propia cultura desde otra perspectiva, notando aspectos de su cultura de los que antes no era consciente. Esta reflexión revela una conciencia sobre la interculturalidad en la enseñanza de una lengua, pues evidencia que el acercamiento a una lengua implica el acercamiento a una cultura determinada.

Los temas emergentes seleccionados se relacionan directamente con el objetivo general de la presente investigación. Por un lado, las opiniones de las participantes respecto a las características que debe tener un/a profesor/a de ELE dan cuenta de los conocimientos que ellas perciben como indispensables para la enseñanza de ELE en Chile. Por otro lado, la opinión del participante respecto a la cercanía con la cultura que se produce al enseñar la lengua materna, revela un factor que no fue considerado en esta investigación, a saber, la consciencia intercultural que un/a profesor/a de ELE puede llegar a desarrollar a través del contacto con estudiantes de otra cultura, permitiendo reflexionar y profundizar sobre los elementos culturales propios.

### **5.3. Interpretación de los datos**

A partir de los datos recopilados, es posible determinar que no existe una relación directa entre formación académica especializada para la enseñanza del español y una postura teórico-metodológica definida. Por ejemplo, si bien Patricia cuenta con un magíster en enseñanza de español como lengua extranjera, durante la entrevista no fue capaz de declarar adscripción a una teoría de adquisición de segundas lenguas ni a una metodología específica, y sus respuestas en la encuesta no son coherentes con los datos obtenidos en la entrevista.

Considerando que solamente dos integrantes del grupo de quienes trabajan en universidades demuestran una teoría de adquisición y una metodología de enseñanza coherentes, tampoco es posible establecer una relación con el contexto de enseñanza. Esto surge dado que Victoria, si bien trabaja en una universidad y posee formación especializada en ELE, no presenta una postura teórica concreta.

### **5.4. Implicancias del estudio**

Los datos recogidos en este estudio sirven como una primera aproximación hacia un panorama general de la enseñanza de ELE en Chile, particularmente, en relación con la formación, los conocimientos y las prácticas de los/as profesores/as entrevistados/as.

Junto a los conocimientos teóricos y metodológicos ya descritos, surgió otro tema compartido por la mayoría de los/as participantes de esta investigación, este es, las percepciones que se tienen sobre la formación de un/a profesor/a de ELE. Al ser consultados sobre qué es necesario para ser un/a profesor/a de español, la mayoría de los/as profesores/as entrevistados/as se enfocó en algún aspecto relacionado con la gramática o el dominio de los contenidos gramaticales, sin hacer

ninguna mención a aspectos teóricos o metodológicos propios de la enseñanza-aprendizaje de una lengua. El énfasis puesto por cuatro profesoras sobre el conocimiento lingüístico en la formación, podría indicar que las profesoras no perciben los aspectos teóricos o metodológicos como elementos relevantes en su formación, y ello podría explicar la ausencia de una teoría de adquisición y una metodología clara en los datos analizados.

A la luz de las conclusiones presentadas, creemos que es necesario evidenciar la necesidad de una educación especializada para los/as profesores/as de español en el país, que considere la formación en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Esto en consideración de los datos obtenidos durante esta investigación, particularmente aquellos relacionados con las profesoras de institutos, quienes demostraron no contar con conocimientos teóricos que fundamenten sus decisiones pedagógicas al momento de enseñar español como segunda lengua.

En síntesis, es necesario el reconocimiento de la enseñanza de español como un campo disciplinario particular que, como otras materias, exige una formación especializada que, en el caso de Chile, solo es ofrecida en los diplomados en enseñanza de español como segunda lengua o lengua extranjera. Por ello, en el futuro podría considerarse la creación de programas de magíster en enseñanza de ELE como los que ya existen en otras universidades del mundo.

### **5.5. Limitaciones del estudio**

Para la realización de la presente investigación existieron algunas limitaciones, tales como la naturaleza cualitativa del estudio, la cantidad de participantes que accedieron a ser entrevistados/as y el tiempo para el desarrollo de la investigación.

### **5.6. Proyecciones para futuras investigaciones**

Con base a los resultados obtenidos, y los temas emergentes que surgieron en las entrevistas, se desprenden algunas ideas que pueden orientar investigaciones futuras. En primer lugar, resulta necesario una investigación con mayores participantes para validar estos resultados, como lo podría ser un estudio cualitativo y cuantitativo. En segundo lugar, una investigación cuantitativa enfocada en las creencias y percepciones tanto de profesores/as como de alumnos/as respecto de la enseñanza-aprendizaje permitiendo profundizar en los resultados obtenidos. En tercer lugar, realizar estudios comparativos en universidades en institutos, para conocer en mayor profundidad las diversas metodologías que se usan en cada contexto de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

Agüí López, J. L. (2015). Definiciones: turismo-turista. *Papers de turisme* (14-15), 17-25.

Anderson, J. R. (2015). *Cognitive Psychology and Its Implications* (8th edition). New York: Worth Publishers.

Antón, M. (2010). Aportaciones de la Teoría Sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Resla* (23), 9-30.

Asociación Gremial de Escuelas Chilenas de la Enseñanza del Español Lengua Extranjera [ACHELE]. (2019). Turismo idiomático. Recuperado de <https://www.achele.org/turismo-idiomatico/>

Baralo, M. (2015). El valor del idioma como valor turístico, económico y cultural. *Signos Universitarios* 34(51), 35-62.

Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. Segunda ed. New York: Harcourt, Brace and World.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters Ltd.

\_\_\_\_\_ (2008). *From Foreign Language to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters Ltd.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics* 1(1), 1-47.

Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 449-466.

Centro Virtual Cervantes. (2019a). Funciones lingüísticas. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/funcioneslinguisticas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/funcioneslinguisticas.htm)

Centro Virtual Cervantes. (2019b). Competencia gramatical. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciagramatical.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm)

Chomsky, N. (2002 [1957]). *Syntactic structures*. Berlin, Alemania: Walter de Gruyter.

\_\_\_\_\_ (1969). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.

Cook, V. (2010). The Relationship between First and Second Language Acquisition Revisited. *The Continuum Companion to Second Language Acquisition*. [disponible en línea]. Recuperado de <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/L1&L22008.htm>

Cox, J. (2018). Overseas Students and Expatriates: Sojourners or Settlers? En J. Cox (Ed.), *Transcultural Psychiatry*. United Kingdom: Routledge Library Editions, s/p.

Demirezen, M. (1988). Behaviorist theory and language learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(3), 135-140.

Departamento de Extranjería y Migración. (2019). Estadísticas Migratorias. Registros Administrativos del Departamento de Extranjería y Migración. Recuperado de <https://www.extranjeria.gob.cl/estadisticas-migratorias/>

Díaz Correa, A. M. (2016). Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá: cursos en ELE que nacen y se hacen. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* 7(1), 173-193.

Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. En Abio, G; Sánchez, J. & Yagüe, A. (trads.). Wellington: Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.

Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance improvement quarterly* 6(4), 50-72.

Escobar Urmeneta, C., & Bernaus, M. (2001). El aprendizaje de lenguas en medio escolar. En Nussbaum, L. y Bernaus, M. (eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis, 39-77.

Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (12), 1-26.

Fernández Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera* (9), 1-33. Recuperado de <http://marcoele.com/numeros/numero-9/>

Gómez del Estal Villarino, M. (2015). Teoría y práctica de la enseñanza de la gramática. Lo que se ve y lo que se hace. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (20), 1-24.

Hymes, D. (1977). Foundations in Sociolinguistics. *The International Behaviour and Social Sciences Library* (pp. 1-235). Nueva York: Tavistock Publications.

Instituto Cervantes. (2002). Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Madrid: Instituto Cervantes. Versión electrónica en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Council of Europe, 2001.

\_\_\_\_\_ (2018). *El español: una lengua viva*. Informe 2018. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2018.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf)

\_\_\_\_\_ (2019). Quiénes Somos. Recuperado de [http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/informacion.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm)

Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Características sociodemográficas de la inmigración internacional en Chile, Censo 2017*. Recuperado de <https://www.censo2017.cl/descargas/inmigracion/181123-documento-migracion.pdf>

Jiménez, L. G. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico y de una conciencia social crítica: metodología y prácticas pedagógicas de un curso de nivel intermedio B1 de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages* 1(6), 9-30.

Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 27-48.

Lantolf, J. P., Thorne, S. L., & Poehner, M. E. (2015). Sociocultural theory and second language development. En VanPatten, B. y Williams, J. (eds.). *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Segunda edición. New York: Routledge, 207-226.



- Lewis, M. (1999). Chapter 1. Background. *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Londres, Inglaterra: Commercial Colour Press, 1-36.
- López, A. (2014). El trabajador expatriado. *Guía práctica para la gestión del trabajo expatriado*. España: Bubok Publishing, S. L., 15-20.
- Mackey, W. F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique*, 7(2), 51–85.
- Mackey, A., Abbuhl, R., & Gass, S. M. (2012). Interactionist approach. Gass, S. M. y Mackey, A. (eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge, 25-41.
- Martínez Rodríguez, D. K. (2011). La condición del post-método como una oportunidad para avanzar hacia una “nueva era pedagógica”. *Educación y ciudad* (20), 129-138.
- Melón, P. (2015). *El aula de ELE desde la perspectiva sociocultural: una propuesta metodológica* (Tesis de maestría). Universtat de Lleida. Lleida.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva-Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología Sociolingüística*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Newmeyer, F. J., & Weinberger, S. H. (2012). The Ontogenesis of the Field of Second Language Learning Research. En Flynn, S., y O’Neill, W. (eds.). *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 34-75.
- Real Academia Española. (2019). Inmigrante. *Diccionario de la lengua española*. Ed. 23. Recuperado de <https://dle.rae.es/inmigrar>

- Richards, J. & Rodgers, T. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. Quinceava edición. Cambridge: CUP.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice - A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: SAGE Publications.
- Santos Gargallo, I. (2015). Conceptos básicos. Moreno, F. (dir.). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Arco Libros.
- Segura Castillo M. A. (2005). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y constructivismo. *Actualidades investigativas en educación*, 5.
- San Sixto, A. (2016). *Turismo Idiomático: Un viaje hacia el aprendizaje del inglés*. (Tesis de pregrado). Universidad de La Rioja, España. Recuperado de [https://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE001276.pdf](https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001276.pdf)
- Universidad de Concepción (2019). Programa de Español como Lengua Extranjera - Convenios. Recuperado de <http://ele.udec.cl/nuestro-programa/convenios/>
- Vásquez, G. & Lacorte, M. (2019). Métodos y enfoques para la enseñanza. *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza de español L2*. Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E., y Lacorte, M. (eds.). Oxford: Routledge, 11-25.
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia* (12), 119-128.
- Watson, J. B. (2017 [1924]). *Behaviorism*. New York: Routledge.
- Zanón, J. (2007 [1988-1989]). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *MarcoELE: Revista de didáctica español lengua extranjera* (5), 1-30. Recuperado de <http://marcoele.com/numeros/numero-5/>

Zuengler, J., & Miller, E. R. (2006). Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds? *TESOL Quarterly* 40(1), 35-58.

Zúñiga Vargas, J. P. (2015). Métodos para la Enseñanza de Idiomas: No Hay Nada Nuevo Bajo el Sol, ¿O Sí? *Ensayos Pedagógicos*, 10(2), 61-81.

## **APÉNDICES**

### **Apéndice 1: Carta de consentimiento informado**

Estimado/a participante, somos estudiantes de pregrado de la Universidad de Chile. Actualmente nos encontramos realizando una investigación para nuestro seminario de grado a cargo de las profesoras Rosa Bahamondes y Claudia Flores, en torno al estado de la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera en Chile. El propósito de este documento es entregarle la información necesaria para que usted pueda decidir participar.

#### **1.1 Procedimientos**

Su participación es completamente voluntaria y consistirá en ser entrevistado/a respecto a su experiencia realizando clases de español en Chile. Esta entrevista será grabada, no le tomará más de 40 minutos y se realizará bajo las condiciones (fecha, hora y lugar) que usted ha propuesto.

#### **1.2 Confidencialidad**

Su participación será completamente anónima, ya que no se revelará su identidad como participante en ningún momento. Los datos entregados por usted y la grabación de las entrevistas serán utilizados exclusivamente por las/los responsables del trabajo y para los objetivos de esta investigación.

#### **1.3 Beneficios, riesgos y derechos**

Su participación como informante es voluntaria y no será remunerada. Usted no se beneficiará directamente con este estudio, sin embargo, su participación ayudará a saber más sobre el estado de la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera en Chile. Usted tiene derecho a conocer el resultado final de la investigación, el cual podrá solicitar a la estudiante responsable indicada más abajo.

#### **1.4 Equipo responsable y contacto**

El estudio será realizado por Javiera Bravo, Pablo Quintanilla, Fernanda Santander y Beatriz Sepúlveda, estudiantes de Lingüística y Literatura Hispánica en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Ante cualquier duda o inquietud en torno a la investigación nos puede contactar al siguiente correo electrónico: [beatriz.sepulveda.n@ug.uchile.cl](mailto:beatriz.sepulveda.n@ug.uchile.cl)

Yo ..... he leído y entiendo la información proporcionada.

Consiento voluntariamente participar en esta entrevista y entiendo que tengo el derecho de retirarme de ella en cualquier momento.

Santiago, a ..... de .....del .....2019

Firma participante: .....

.....

Rosa Bahamondes R.  
Profesora Responsable

.....

Claudia Flores F.  
Profesora Responsable

## **Apéndice 2: Normas de transcripción**

- Palabras no hispanas (excluye nombres propios): cursiva.
- Momentos en que no se puede reconocer lo dicho: (( )).
- Siglas: en mayúscula.
- Solapamientos: [ ].
- Identificar a los entrevistadores: E1 / E2
- Identificar al entrevistado: P.
- Discurso referido: entre comillas.
- Interjecciones: ah, eh.
- Reelaboración: (palabra cortada)- (otra palabra).
- Silencio largo: Puntos suspensivos
- Fin de una idea o pausa con tono “final”: Punto seguido.

## **Apéndice 3: Preguntas de la entrevista**

### **3.1. Preguntas introductorias**

¿Cuánto tiempo lleva haciendo clases?

¿Quiénes son sus estudiantes? ¿Son adultos, son niños?

¿Sabe otras lenguas? ¿Cómo aprendió?

Si sus estudiantes hablan lenguas distintas ¿están en la misma sala? ¿Es difícil enseñar español a estudiantes con lenguas distintas?

¿Ha vivido en el extranjero? ¿Le gustó la experiencia?

### **3.2. Preguntas sobre formación**

¿Cómo llegó a hacer clases?

¿En qué niveles enseña?

Según su opinión, ¿qué se necesita para enseñar español?

¿Ha participado en algún curso/taller/jornada/charla/etc. sobre enseñanza de español? En caso de responder sí, ¿cuándo fue? ¿Qué le pareció? ¿Le sirvió?

¿Piensa que es necesario tener estudios o alguna preparación para enseñar español? ¿Por qué?

### **3.3. Preguntas sobre metodología**

¿Podría describir una clase típica suya? ¿Qué actividades realizan en clases sus estudiantes?

Dada su experiencia, ¿cuál es la mejor forma de enseñar una lengua?

¿Cree que es conveniente que los estudiantes hablen entre ellos en clases? ¿Y qué pasa si se equivocan?

¿Es difícil enseñar español? ¿Por qué?

### **3.4. Preguntas sobre teorías de adquisición de segundas lenguas**

¿Es difícil aprender español? ¿Por qué?

¿Cómo aprenden sus estudiantes?

Según su opinión, ¿cómo diría usted que se aprende español?

¿Cómo se aprende mejor español?

### **3.5. Preguntas sobre interculturalidad**

¿Enseña cosas de Chile? ¿Cuáles? ¿Cómo?

¿Ha tenido diferencias culturales en el aula? ¿Cuáles?

Si solo tiene un grupo idiomático o grupo nacional, ¿cuán diferentes son sus alumnos de los chilenos?

¿Es difícil aprender español en Chile? ¿Por qué?

¿Ha podido conocer otras culturas haciendo clases de español?

### **3.6. Preguntas sobre contenidos**

¿Usa algún libro para enseñar español? ¿Cómo lo seleccionan? ¿Dónde los compran?

¿Elaboran material propio?

¿Qué se enseña en cada nivel? ¿Cómo se seleccionan los contenidos?

#### **Apéndice 4: Preguntas de la encuesta**

1. Para que los/las estudiantes aprendan español deben evitar conversar entre ellos/as porque se copian los errores.
2. El/la profesor/a debe corregir y reformular los errores de los/las estudiantes para que estos/as puedan darse cuenta de que hay una regla específica que pueden seguir.
3. Para que los/las estudiantes aprendan español, es importante que se sientan cómodos/as hablando en clases.
4. El/la profesor/a debe exponer a sus alumnos/as al español de hablantes nativos la mayor parte del tiempo.
5. El/la profesor/a debe realizar actividades con una meta clara y específica para que sus estudiantes aprendan mejor español.
6. Los/las estudiantes pueden demostrar que están aprendiendo español respondiendo instrucciones de manera física antes de hablar.
7. Los/las estudiantes deben practicar hasta integrar distintos aspectos del español para poder hablar con naturalidad.
8. Para que los/las estudiantes aprendan español, deben comunicarse con otras personas sin importar que cometan errores gramaticales
9. El/la profesor/a debe enseñar ciertos contenidos antes que otros, para que los/as estudiantes aprendan como un hablante nativo.
10. El/la profesor/a debe proporcionar un contexto social para situar los contenidos.
11. Los/las estudiantes deben corregirse entre sí para así aprender mejor el español.
12. El/la profesor/a debe promover la imitación de modelos propuestos en clases para que los/las estudiantes aprendan español.
13. El/la profesor/a debe dar prioridad a la gramática para que sus estudiantes aprendan mejor español.
14. Para que los/las estudiantes aprendan mejor, deben estar en un país donde se hable español.
15. Para que el/la estudiante aprenda español, debe estar expuesto/a por mucho tiempo a la lengua (escuchar y leer) antes de comenzar a hablar.
16. Los/las estudiantes, para aprender mejor español, deben conocer principalmente su gramática.



17. Para que los/las estudiantes aprendan, deben realizar pequeñas actividades que permitan concretar un objetivo mayor.
18. Los/las estudiantes deben lograr hablar fluidamente y sin cometer errores, como un hablante nativo.
19. Para que los/las estudiantes aprendan español necesitan estar expuestos/as constantemente a la lengua para así lograr fluidez.
20. El profesor debe promover la autonomía de sus estudiantes para estimular el aprendizaje.
21. El/la profesor/a debe enfocarse en los procesos cognitivos de sus estudiantes para facilitar el aprendizaje.
22. Para que los/las estudiantes aprendan, necesitan realizar ejercicios de repetición constantemente.
23. El/la profesor debe ser el único modelo de lengua para los/las estudiantes.
24. Para que los/las estudiantes aprendan español, primero se les debe enseñar a entender y a realizar acciones específicas, y luego a hablar.
25. El/la profesor/a debe ayudar a sus estudiantes a cuestionar estereotipos y comprender a personas de otras culturas.
26. El/la profesor/a debe considerar las características de sus estudiantes para orientar de acuerdo a éstas el proceso de enseñanza.
27. El/la profesor/a debe utilizar material real (noticias, canciones, etc.), para situar a sus estudiantes en un contexto específico.
28. Para que los/las estudiantes aprendan español, deben poder elegir qué es lo que estudiarán en clases.
29. Los/as estudiantes aprenden mejor español cuando están en comunidades locales, donde se comunican con nativos, con quienes pueden acordar significados cuando hay dificultades en la comunicación.
30. El/la profesor/a debe entregar apoyo gradual a los/las estudiantes para que sean capaces de completar cualquier actividad comunicativa que se les presente.
31. Los/las estudiantes deben interactuar con su entorno para reconocer y extraer las reglas gramaticales del idioma, logrando así adquirirlo y hablar con fluidez.
32. El/la profesor/a debe promover que sus estudiantes conversen en español con otras personas, y en distintos contextos, para que aprendan mejor la lengua.

33. Para que los/las estudiantes aprendan mejor español deben estudiarlo lo más jóvenes posible.
34. Para que los/as estudiantes aprendan mejor español, es bueno que usen su lengua materna para ayudarse a entender lo que puede ser complejo.
35. En mi clase los alumnos no hablan mucho, pero deben moverse de acuerdo a las instrucciones que les doy.
36. En mi clase promuevo que los/las estudiantes conozcan la cultura chilena y reflexionen sobre la propia.
37. En mi clase hablo solamente en español y promuevo que los/las estudiantes se comuniquen sin recurrir a la lengua materna.
38. En mi clase les pido a los/las estudiantes que realicen diversos movimientos físicos, tanto de manera individual como grupal.
39. En mi clase siempre uso español estándar para que los/las estudiantes aprendan mejor la lengua.
40. En mi clase los/las estudiantes no deben usar su lengua materna, para que así aprendan español.
41. En mi clase los/las estudiantes aprenden español escuchando y repitiendo lo que oyen.
42. En mi clase promuevo que los/las estudiantes sean capaces de tener una conversación cotidiana aunque no conozcan perfectamente la gramática del idioma.
43. En mi clase promuevo que mis estudiantes interactúen entre ellos, sin monitorearlos permanentemente.
44. En clases mis estudiantes deciden los contenidos del programa del curso en sus niveles iniciales.
45. En mi clase yo propongo a los/las estudiantes juegos de rol, ya que son importantes en el proceso de aprendizaje.
46. En mi clase propongo actividades que ubican a mis estudiantes en situaciones cotidianas, en las que el español es el medio para concretar un objetivo final.
47. En mi clase promuevo el uso del español para que mis estudiantes sean capaces de concretar diversas tareas comunicativas.
48. En mi clase, hago que los/las estudiantes reflexionen sobre el entorno en donde aprenden.

## Apéndice 5: Entrevista a Julieta

E1: Vamos a empezar a grabar. Eh, nos gustaría que dijeras tu nombre y la institución en la que trabajas antes, para tenerlo en el registro.

P: ¿Ya? Ya, mi nombre es (nombre) y soy profesora de español y de inglés en la Universidad de Chile.

E1: Perfecto, gracias.

E2: Entonces, bueno, para comenzar nos gustaría saber cuánto tiempo llevas haciendo clases de español.

M: De español voy a cumplir... cuatro años, tres años, cuatro años, porque empecé el segundo semestre del 2016. Tres años.

E1: Sí, tres años y medio.

P: Tres años y medio, sí.

E2: Y, más menos, ¿tus estudiantes son siempre adultos o adolescentes o alguna vez le hiciste clases a niños?, ¿cómo son como tus alumnos en general?

P: En general, los cursos regulares son más bien adultos. Eh, los más chicos que he tenido de alumnos son dieciocho años. Sí. Me imagino que también porque como es universidad no pueden venir alumnos más chicos o menores de edad.

E1: ¿Y cómo fue que llegaste a hacer clases de español acá en la universidad?

P: Llegué porque... yo ya estaba trabaja- no, mentira. En enero del 2016 yo hice el... era como un diplomado de metodología de enseñanza de español, en la facultad, que duraba como dos semanas y ese lo hacía la profesora (nombre) con la profesora (nombre). Y ya, lo hice pensando como en abrir más perspectivas laborales o de posibilidades laborales como profe, porque el año anterior ya había trabajado en colegio y había terminado muy mal, entonces como "no, tengo que buscar otra cosa, tengo que diversificarme" como dicen acá. Ya, entonces hice este diplomado sin nada concreto, o sea como para... para ver qué posibilidades reales tenía de hacerlo. Y en marzo de ese año entre acá en la FEN y la profesora (nombre) es mi coordinadora acá. Y me imagino que necesitaban profesor de español para el segundo semestre en Filo y me llamaron. Como "¿oye, te gustaría...?". Claro, y ahí entré con un curso, que era un elemental A1 y les hacía gramática y vocabulario. [Y ahí, non-stop].

E2: [Y, eh, más o menos], ¿como de qué países son por lo general los estudiantes a los que les haces clases?

P: En general... son asiáticos, eh, principalmente japoneses, coreanos. Quizás más que chinos. Eh, europeos. Brasileños. Mucho brasileño. Y europeos siempre principalmente franceses... como lo que yo he tenido, principalmente franceses.

E2: Y este grupo de estudiantes ¿están en una misma todos cuando les hacen clases? ¿[O están] separados por algún tipo de...?

P: [Sí]. No, no, no, no. Están todos en la misma sala. Obviamente pasa las primeras clases que, como, no sé, los franceses se ubican entre franceses, entonces, obviamente se sientan juntos. Pero no, la idea es que estén todos... como una clase heterogénea, sí.

E1: Y las clases, los cursos ¿se separan por nivel?, ¿como A1, A2?

P: Sí.

E1: Perfecto. ¿Y en qué niveles enseñas tú?

P: Yo he hecho A1... el elemental, post elemental, que es como un A2... el intermedio que ya es un B1 casi, hasta ahí he hecho. Sí.

E1: ¿Y qué es lo que se enseña más o menos en cada nivel?

P: Todos los niveles están divididos por módulos, entonces, eh, por ejemplo en el elemental tienen un módulo comunicativo y un módulo de gramática y vocabulario. También el post elemental, gramática y comunicativo y después ya en el intermedio tienen comunicativo social, que es como hablar de cosas cotidianas ¿cierto?, como de arriendo, el clima, ¿ya? También tienen gramática y además se les agrega un módulo como de español académico.

E1: Ya.

E2: Y en estas clases, con esto como módulos que tienen, ¿cuáles son las actividades que más se hacen?, como las actividades más típicas que hace en clases.

P: En los comunicativos, eh, siempre es tratar de que los alumnos hablen lo más que puedan y ojalá que sea mucho trabajo en par, en pareja, porque así uno logra como, de alguna manera, controlar la ansiedad que les puede dar. Sobre todo cuando tienes alumnos orientales, japoneses... que nunca van a tomar como la iniciativa para hablar. En cambio cuando trabajan en grupo es más fácil porque se pueden cubrir o pueden hacer como una conversación, entonces no es tan... no son tan protagonistas que es como que les cuesta un poco. Lo mismo con las mujeres musulmanas. Que hemos tenido mucho. Sí, ellas nunca toman la iniciativa tampoco para hablar, entonces el trabajo en pareja les ayuda. Eh, que hablen, que cuenten como su experiencia... como mucho de "¿y tú qué opinas?", ¿y tú qué opinas?", ¿sí? Como les decía, desde hablar de cómo consiguieron arriendo en Santiago a entregar información personal. Y las clases de gramática, bueno, se

**Comentado [SdGH1]:** FORMACIÓN: experiencia laboral

**Comentado [SdGH2]:** FORMACIÓN: idiomas

**Comentado [SdGH3]:** FORMACIÓN: experiencia laboral

**Comentado [SdGH4]:** FORMACIÓN: títulos

**Comentado [SdGH5]:** FORMACIÓN: experiencia laboral

**Comentado [SdGH6]:** FORMACIÓN: experiencia laboral

**Comentado [SdGH7]:** PRÁCTICA EN SALA: ejercicios de producción oral

**Comentado [SdGH8]:** PRÁCTICA EN SALA: tipo de interacción en la sala de clases

**Comentado [SdGH9]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

trata que sean gramáticas comunicativas, o sea que vean algo que puedan hacer con eso, pero siempre son más duras las clases, como de... no sé si hay otra forma en realidad, pero como de "mira, el objeto directo es esto y te sirve para esto y vamos a ejercitar un poco", y de ahí de alguna manera uno vuelve al trabajo colaborativo como de "ya, pregúntale a tu compañero", no sé, pronombre de un objeto directo, "¿cómo lo...?"

E1: Conseguiste.

P: Claro, sí. Como "¿dónde está tu cuaderno, dónde lo dejaste?".

E1: Y me queda una duda, eh, los estudiantes que tú tienes en las clases de español, ¿son todos universitarios o hay como "externos"?

P: No, externos, de hecho la gran mayoría son externos. Sí, como personas que, no sé, por ejemplo, las mujeres japonesas, es muy común que están acá porque a los maridos los mandan a trabajar acá. Entonces ellas están en la casa en realidad haciendo nada y toman los cursos de español. Eh, hay otros que vienen acá porque - por amor, entonces tienen que trabajar en algún momento y toman los cursos de español. De hecho, proporcionalmente he tenido muy pocos que son como alumnos de intercambio en la universidad que tienen que tomar los cursos de español, la gran mayoría son personas de afuera.

E1: Perfecto.

E2: Y volviendo a la clase nuevamente, eh, considerando las actividades que nos describiste, ¿cómo sería una estructura general de tus clases? ¿cómo se organizan?, ¿cómo son como los pasos que haces por lo general en tus clases?

P: Bueno, lo primero, sobre todo con los cursos más chicos, con los cursos elementales, es como establecer ciertas rutinas. Como de colegio. Quizás es por formación, porque yo soy profesora de media, entonces... ya, que no son chicos, pero igual uno tiene que establecer ciertas rutinas, como saludar, como "¿cómo estás?". En el fondo no tanto como por un tema de uniformidad, pero sí como "hola, la gente se saluda", como para que tengan adquirido eso, que puede parecer súper obvio pero en los cursos elementales a veces no es tan obvio. Volviendo a esto de sobre todo con los alumnos orientales que no van a hablar. Si uno no es como "¡ya, habla!", ¿sí? Entonces ya, saludo, "¿cómo están?" y de repente dependiendo del contenido que uno tiene que ver o de lo que tienen que hacer en la clase, empezar de una manera como soslayada de introducir el contenido, ¿sí? Como, no sé, me toca hablar de vocabulario "clima". "Está frío hoy día, ¿cierto?", "Sí, hoy día frío, ayer calor" ¿sí? Eh, y ahí el orden puede variar. Obviamente recordar que se hizo la clase pasada. Como, "ya, ¿qué hicimos la clase pasada?" y buscar una manera de engancharlo con lo que corresponda a la clase de hoy. Revisar tarea, presentar lo que tenemos que ver enganchándolo como dije a algo que ellos ya saben, siempre. Y práctica entre ellos y luego que entre ellos reporten al curso y ahí una conversación grupal.

E1: Yo tengo dos consultas respecto a ahora lo último que dijiste, ¿cuál es tu formación?, ¿qué es lo que estudiaste tú? Yo estudié licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa en la facultad y después estudié Pedagogía en Educación Media en el DEP.

E1: ¿Y en qué año saliste, disculpa?

P: El dos mil... ¿de todo, todo, todo?

E1: Claro, del DEP.

P: Ya, el 2014.

E1: Ya. Y respecto ahora a lo que mencionaste de las clases, dijiste que intentaban enlazar los contenidos de la clase anterior con los de la clase actual. ¿Cómo es que se organizan esos contenidos por clases?, ¿cómo se sigue qué clase se va a enlazar?

P: Ah, en la unidad de español, en el departamento de español, eh, cuando te asignan un curso, un módulo, te entregan un libro y en el libro aparecen todos los contenidos con una calendarización semestral, ¿sí? Entonces, ya, clase uno: eh, presentarse, hablar de, no sé poñ, el verbo "ser" para "yo soy...", eh, "soy (nombre)", la nacionalidad, profesión y así... y la clase dos, eh, no sé, enganchar el "yo soy" con "mi familia es" o "en mi familia somos", ¿sí? Pero los contenidos ya están establecidos en el programa, los alumnos lo conocen...

E2: Eh, otra consulta a raíz de lo que igual dijiste recién, ¿ocupan un libro [que] les pasan en la unidad de español?

P: [Sí]. Pucha no- lo tengo en la sala de profes, si quieren se los muestro.

E2: además de ese material, ¿ocupan otro libro?, ¿u otros libros?

P: O sea, los alumnos reciben su libro que está hecho por- de hecho es material original de la unidad de español de la facultad, no es un libro comprado, ¿sí? Entonces tiene la particularidad de que es español de Chile, no se enseña el "vosotros", por ejemplo.

E2: Tampoco tiene como un título, como edición...

P: Claro, como "Hola", no, no, no. No, es como un material preparado por el equipo de español y el título puede ser como el módulo, ¿sí? "Comunicativo, social, elemental", ¿ya?

Ahora, uno obviamente revisa otros libros cuando, no sé, a mí me toca hacer gramática, entonces de repente igual hay cosas que... como para explicarlo o como es, ya uno consulta otros libros, pero ...

E2: ¿Usualmente qué libros consulta?

**Comentado [SdGH10]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SdGH11]:** TEORÍA: sociocultural

**Comentado [SdGH12]:** FORMACIÓN: títulos

**Comentado [SdGH13]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SdGH14]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SdGH15]:** PRÁCTICA EN SALA: tipo de interacción en la sala de clases

**Comentado [SdGH16]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SdGH17]:** FORMACIÓN: títulos

**Comentado [SdGH18]:** PRÁCTICA EN SALA: contenidos

P: Mira, no me acuerdo el nombre del libro, pero es un libro en inglés para enseñar español.

E1: [Ya].

E2: [Ya].

P: ¿Ya? no me acuerdo, quizás después cuando llegue a mi casa les puedo mandar una foto del libro y eventualmente en la facultad lo puedo llevar un día y lo pueden revisar.

E1: Y respecto al libro que utilizan en la facultad, ¿quiénes se encargan de su elaboración?

P: La profe (nombre).

E1: Ya.

P: Sí. La profe (nombre). Ahora uno como profesor igual, eh, hace comentarios como de "mira este ejercicio creo que ya no va, ¿por qué no incluimos esto otro?", como sugerencias, pero la elaboración, como sentarse en el computador y hacer el libro, es la profe (nombre).

E2: Y bueno, volviendo un poco a lo que hablábamos antes de la variedad de tus alumnos, ¿se han presentado como diferencias culturales al momento de tus clases?, ¿entre ellos, o tú con ellos, que tú hayas visto?

P: Sí. Sí. Eh, uno cree que, no sé, si tengo dos sirios sentados en la sala obviamente por un tema de nacionalidad van a poder tener mayor afinidad, no sé, van a hacer amigos, pero en realidad no pasa siempre porque, no sé, si yo percibo que el sirio que está sentado al lado mío es un estrato social diferente al mío probablemente no... no van a enganchar. Y eso ha pasado. O cuando tienes un chino y un taiwanés... a eso iba la pregunta, [¿o no?]

E2: [Sí].

P: ¿Sí? Sí. O, por ejemplo, a veces no lo hacen evidente, pero sí, por ejemplo, cuando nos ha tocado tener mujeres musulmanas en clases es súper complejo el trabajo en grupo, porque no la puedes hacer trabajar con un hombre. ¿Sí? Entonces, claro, como que un dice "ya, pero estamos en Chile", sí, pero uno tiene que tener esa sensibilidad también. O, no es que no puedas, pero en el fondo no es como "ya siéntate con Juan", pero es como "oye ¿tienes algún problema si trabajas con Juan?, ¿te incomoda?, ¿podemos hacerlo?". Es más como conversado.

E1: Ya.

P: Eso.

E2: Y, haciéndome un poco, más allá de las diferencias que puedan tener entre ellos, ahora un poco más en general, ¿consideras que es difícil aprender español en Chile, particularmente?

P: Es una pregunta difícil. Pero... es que mira, yo creo que es difícil en la medida que los alumnos traen ideas preconcebidas respecto al español en Chile. Porque pasa que algunos, que tienen un poco más de como bagaje o conciencia respecto del lugar al que llegan, vienen con esta idea de "los chilenos hablan mal, hablan muy rápido", los alumnos te lo hacen saber. Hay otros que, sobre todos los europeos, que como aprenden español en sus países, aprenden el español de España. Entonces llegan acá con esa idea de español ibérico y es como "bueno, ¿pero por qué ustedes no trabajan "vosotros"?", por ejemplo, "ah, pero que en España decimos "fresas", no "frutillas", ¿ya? Entonces empezar a sacar como ese tipo de ideas preconcebidas es difícil, pero hay otros, por ejemplo los chinos, muchos de ellos, que toman clases de español porque en realidad tienen que sobrevivir, entonces no tienen otra - no tienen ideas al respecto y se entregan, ¿sí? O los que nos pasó cuando - no sé si las profes les han comentado que tuvimos que hacerle clases de español al grupo de refugiados sirios que llegaron a Santiago.

E1: Sí.

E2: Sí, sí nos contaron.

P: Ya. Ellos tampoco venían con ninguna idea de nada y porque, además, era como: uno sobrevivencia y dos, eran personas o analfabetas o con muy pocos años de escolarización, escolaridad. Entonces, no - se entregan no más. Entonces, yo creo que cuando vienen con ideas preconcebidas, eso lo hace difícil. Y también porque media mucho como su cultura en el sentido de, volvemos al caso de las mujeres musulmanas, no pueden salir a la calle sin el hombre, entonces no tienen interacciones como cotidianas con hablante de español en Chile. Sus interacciones son ir a la universidad, estar en clases de español en la universidad y luego volver a la casa. ¿Sí? O lo mismo los alumnos chinos, el semestre pasado teníamos un grupo que eran tres alumnos chinos que iban al mismo curso, trabajaban juntos y además vivían juntos. Y trabajaban en una empresa china. Entonces, sus interacciones en español son prácticamente nulas, entonces, claro, es difícil: uno, por las ideas preconcebidas que pueden traer y dos, por las mismas prácticas de microcultura que ellos traen.

E1: Y, en general, no solamente en Chile, ¿aprender en español es difícil para los estudiantes?

P: Sí, pucha es que yo como aprendí inglés, para mí aprender inglés también fue difícil, entonces... Sí, quizás desde un punto de vista gramatical. ¿Ya?, porque tiene más tiempos, si uno lo compara con el inglés, que es como EL idioma extranjero que yo hablo, y que sé, tienes más tiempos y tienes más formas verbales, entonces eso ya claramente lo hace complejo. O al tener las diferencias de género, ¿sí? En inglés eso no pasa, tú haces la distinción de género en la palabra, pero no la palabra, el adjetivo y el artículo, ¿sí? En inglés no existe esa diferencia de género en los adjetivos y en el artículo, solo hacen la distinción en la palabra. ¿Sí? Entonces, claro, yo creo que eso lo hace complejo. Sí,

Comentado [SdGH19]: METODOLOGÍA: postmétodo

Comentado [SdGH20]: METODOLOGÍA: postmétodo

Comentado [SdGH21]: TEMA EMERGENTE: ideología lingüística

Comentado [SdGH22]: TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de ELE

probablemente más complejo que el inglés que el hablante nativo del inglés. Pero no sé cómo será... me imagino que en francés es más o menos similar, como para el francés que aprende español o para el portugués que aprende español, quizás depende más de la lengua materna que de porque "el español es difícil".

E2: Claro, entiendo. Y una consultita que me faltó fue, eh, tus alumnos, estudiantes en general, ¿qué cosas por lo general te piden más recurrentemente [que les] enseñes? Pero ¿sobre Chile?

P: [Gramática]. Ah, ¿sobre Chile? Ya, como en términos académicos, gramática. Gramática. Siempre es, sobre todo los alumnos europeos. Pero supongo que tiene que ver porque la gramática te da como un espacio de seguridad, igual. Es como tu zona de confort porque finalmente son reglas no más.

E1: No varía mucho.

P: No poh. "Yo soy" aquí en España, en Argentina, Bolivia "yo soy", listo. Eh, pero sobre Chile, los garabatos. Sí.

E1: ¿y algún otro elemento cultural, que pudiésemos llamar?

P: Mira, me ha pasado más con estudiantes que vienen del mundo árabe, hombres, o con estudiantes de países africanos. Mozambique, Angola... que son súper conservadores, súper machistas. Entonces, yo me acuerdo una vez, que era abril, marzo, todavía hacía calor, entonces yo andaba como ahora, con los brazos descubiertos, falda. Y tenía que hacerle unas clases de introducción a un grupo de estudiantes de magister que venían por una beca acá a Chile, que venían de Angola y Mozambique. Y el comentario era en clases como de: uno, "¿por qué la profesora viene casi desnuda a hacernos clase?" y "¿por qué las mujeres hablan fuerte en Chile?". O los hombres árabes, también como de... un alumno egipcio hizo una vez un comentario así como "es que las mujeres acá en Chile tienen muchos derechos". Y eso también que, claro, son cosas que le llaman la atención de Chile, pero también entre comillas "afectan" como la validación que tú puedes tener como profesora, porque para un hombre musulmán es difícil como hacerle caso a una mujer. Y eso se nota en clases. No, no te validan como inter- no eres un interlocutor válido.

E1: Menos una autoridad.

E2: ¿Y cómo buscaste esa validación en esos casos? ¿Cómo fue el...?

P: No son todos, pero en algunos casos uno tiene que evidenciar como

"oye mira, *sorry*, pero la profe soy yo. Y en Chile una mujer sí te puede mandar y sí puede tener autoridad y sí puede tener jerarquía, que en este caso la jerarquía es que yo soy la profe y tú eres el alumno". Que es súper fome porque es como andarle tirando el cartón... como el video del dueño de Gasco, ¿sí?, como "soy abogado", ¿sí? Pero, a veces lamentablemente hay que hacerlo porque, claro, uno hace el ejercicio como de "soy culturalmente consciente de que tú tienes tu cultura y no te puedo pedir que la cambies, pero estas en un contexto en el que MI cultura como profe es cultura mayoritaria". Entonces, claro, yo te puedo respetar pero aquí funciona de otra manera también". Entonces creo que también es parte como de... no es por chovinismo, sino que también incluso es parte como de empoderarnos a ellos. De hacerlos culturalmente competentes. Porque si va a salir el hombre musulmán como a la calle echando la choreada a todas las mujeres que encuentre va a tener conflictos a nivel de convivencia, ¿cachai? Si va la vecina a decirle "oye, déjate de meter ruido", él no puede como "es que yo soy hombre y soy musulmán", no, *sorry*, aquí eso no funciona ¿sí?

E2: Se entiende. Y bueno...

P: No sé si contesté la pregunta.

E1: Sí. Sí, sí, gracias. Eh, dada tu experiencia, ¿cuál consideras tú que es la mejor forma o que podría ser la mejor forma de enseñar una lengua?, ¿o el español en este caso, particularmente?

P: ¿Tú te refieres como a esta concepción que tiene la gente de irte a vivir al país donde hablan la lengua o a nivel como metodológico?

E1: Desde estas ideas hasta a la práctica en la sala de clases, es todo, todo el espectro de cómo sería mejor aprender.

E2: Claro, de lo que tú consideres como para ti. Como que es lo que mejor funciona para poder enseñar una lengua.

P: Yo creo que en un contexto- cuando es lengua extranjera o, el caso de los hablantes de español cuando es segunda lengua, yo creo que sí o sí en una instancia institucional y con profesores. Como no creo mucho en eso del nativo, solo porque es nativo, haciendo clases de español o haciendo clases de cualquier lengua porque creo que uno solo como hablante es super poco consciente y que también, lamentablemente, depende mucho de tu formación o de cuanta alfabetización tienes, es súper poco consciente de otras cosas que son súper sutiles, como el registro o como la jerarquía o cómo y cuándo uno dice- trata de "hueón" a la gente, ¿sí? O... sí, yo creo que tiene que ser en un espacio institucional. Y también dentro del espacio institucional involucrando todo esto que ya hemos hablado, como desde la gramática hasta la cultura, ¿sí?, como la cultura tanto para el alumno que sea consciente de que existe una diferencia entre la cultura y la propia, como la cultura dominante y la propia, pero también uno como profe de tener esa sensibilidad de "no es lo mismo hacer clases a alumnos chilenos que..." y eso lo vi como, yo me acuerdo, como primer semestre ya uno saludando a los alumnos de beso, por ejemplo, ¡está pésimo! y es como... tú ves esa reacción de los alumnos y que no solo tiene que ver con un tema como, no sé, de acoso sino también cultural.

E1: La proxémica de cada cultura.

**Comentado [SdGH23]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de ELE

**Comentado [SdGH24]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de ELE

**Comentado [SdGH25]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad

**Comentado [SdGH26]:** TEMA EMERGENTE: relación lengua-cultura

**Comentado [SdGH27]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad

**Comentado [SdGH28]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad

**Comentado [SdGH29]:** TEMA EMERGENTE: opinión respecto a la enseñanza de ELE

**Comentado [SdGH30]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre formación

**Comentado [SdGH31]:** TEORÍA: sociocultural

**Comentado [SdGH32]:** METODOLOGÍA: postmétodo

**Comentado [SdGH33]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad

P: Claro, claro, como ya, a los brasileros les da lo mismo, pero un japonés, ¿sí? o de repente cuando tienes un alumno turco, ¿sí? que también son más... ¿sí? claro, claro. Ser conscientes de eso también y la gente, como el ciudadano de a pie, no es consciente de esas cosas. O sea no tiene por qué serlo, pero quizás cuando uno está en otro país aprendiendo el idioma, y además se ve inmerso en la cultura, necesita que se lo evidencien, como "oye, mira acá en Chile, sí, tú puedes saludar de beso, pero en este, en este y en este contexto" o "puedes decir estas cosas pero en este, este y este contexto".

E1: Entonces ¿tú considerarías que para aprender una lengua es recomendable hacerlo en un espacio institucional y también hacerlo inmerso en el contexto en el que esta lengua se habla?

P: O sea, si estás en esa situación como de "ya, me voy a otro país" por las razones que sean, por trabajo... claro, si vas a aprender la lengua de ese país yo creo debe ser ojalá en una - a través de una institución. Y si es como lengua extranjera, lo mismo, porque pasa mucho acá en Chile que llegan gringos a enseñar inglés, pero solo son gringos... no logran - y porque también tiene que ver no como "los profesores somos bacanes" sino que también tiene que ver con una *expertise* como de... no te puedo enseñar a ti, que solo sabes decir "hola", lo mismo que le enseño a otro que probablemente lleva más tiempo, tiene más vocabulario... quizás necesita otras cosas y eso yo creo que se necesita una *expertise* para poder entregarle a cada alumno lo que necesita, en el fondo. Porque, no sé, el que viene por dos semanas de turista obviamente tiene necesidades distintas que el que viene a vivir acá, ¿sí? Entonces no tendría sentido que tú vienes dos semanas de turista y yo "bueno, los días de la semana... los colores", ¿sí?, o como buscar arriendo.

E2: Y pensando en sus estudiantes, los alumnos, y en las clases que les hace, ¿cómo cree usted que ellos aprenden? El proceso que ellos atraviesan cuando están aprendiendo español.

P: Yo creo que es más óptimo, sobre todo cuando tú haces los módulos comunicativos, en gramática da lo mismo porque en gramática es lo que hablábamos hace un rato, es como "ya, sí, te lo puedo mostrar de una manera comunicativa", pero finalmente igual son reglas. Pero en los módulos comunicativos yo creo que cuando más óptimo es el resultado de aprendizaje es cuando están más expuestos. A lo cotidiano, cuando de verdad tienen que ir al supermercado a comprar, por ejemplo, cuando de verdad tienen que preguntar una dirección, ¿sí? Como cuando lo viven, cuando esto, todo esto que uno les va diciendo como que lo empiezan a vivir, más que - y por eso se nota mucho la diferencia entre lo que les comentaba hace un rato, las mujeres musulmanas con cualquier otro alumno, porque tienen mucho menos como estímulo externo.

E1: Y volviendo a esta idea, tú mencionabas que hacían actividades en parejas en grupo y, por ejemplo, mientras ellos hablan entre ellos en estas actividades, si alguno comete un error, ¿cómo actúas tú, en estos casos?

P: Lo corrijo, pero no como "¡ah!, está malo", sino que es como tú me dices "yo ser", "ah, yo soy", listo. ¿Sí? O cuando determino que es algo que está muy como masificado, como un error muy masificado, no sé, ya, no hay concordancia de número, entonces "lo niños, los niño, los niño", entonces cuando eso ya está muy masificado como que al final - uno ahí empieza a manejar los tiempos también, como de en qué minuto pueden intervenir. Entonces ahí es como "mira, recuerda que en español existe la concordancia de número, entonces "los niños", ya, listo, *bye*. Y también depende del nivel, porque si es un curso elemental finalmente lo primero que tú tienes que - o lo que uno quiere lograr es que hablen. Da lo mismo "yo ser, yo llamar, yo...", da lo mismo, primero que hable. Ya en los cursos más grandes uno empieza a ser un poco más draconiano, pero porque también es como "oye estudia poh, si ya vimos que los verbos se conjugan, no puedes estar en el A2 hablando como Tarzán", ¿cachai? O cuando uno les pregunta "¿qué hiciste el fin de semana?", "bueno, yo *shopping*, yo cine...", no poh, usemos un verbo, ¿sí? Entonces depende del nivel como uno va graduando eso también, porque a veces pasa que uno es como "¡no! "yo soy", no "¡yo ser!" y no hablaron más. En los cursos elementales.

E1: Y tengo una duda, aparte de español e inglés, ¿tú hablas alguna otra lengua?

P: No. Iba a decir puras tonteras, pero no, no.

E1: Y enfrentándote a la situación en las que tienes estudiantes de distintas partes del mundo, y en la que probablemente no todos hablan inglés, siendo la única lengua común el español, ¿cómo haces ese puente entre alguien que no sabe nada de español y tú, que estás enseñando español?

P: Mira, no sé si es una respuesta muy académica ni pedagógica, pero yo ahí creo que el recurso es ser un poco como profe payaso... En el sentido de, no hacer el ridículo pero estar dispuesto a que de repente vas a tener que no sé, cantar, o poner una referencia porque no te entienden. No sé, mímicas, por ejemplo, gestos, caras ¿cachai?, como... no sé, "profesora ¿cómo digo "yo no bien"?", "¡ah!, cuando tú no bien, tú así o hm" (cara de tristeza), "sí, sí, eso", "ah, ya, triste", ¿cachai? como, por eso digo, como un poco estar dispuesto a hacer el ridículo. Me acuerdo una vez en clases con un elemental, con un curso elemental, tenía puras mujeres musulmanas y coreanas, japonesas. Y una estaba hablando como de... no, yo dije algo como de la nieve o frío, nieve, congelado. Y traté de explicar tres veces que es lo que era nieve y ninguna... no hubo caso, y ahí ya fue como Frozen, "*let it go, let it go*", "ah, ya, sí, Frozen", listo. Como poner algún referente también ayuda para no - porque, claro, yo hablo inglés y la gran mayoría de los alumnos - no todos, con los sirios no hablaban... con suerte hablaban árabe, pero la gran mayoría hablan inglés, entonces claro es super fácil como echar el recurso de "me sostengo, ya, listo sigamos", pero... también pasa que si los alumnos ven que tú hablas

**Comentado [SdGH34]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad

**Comentado [SdGH35]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la formación

**Comentado [SdGH36]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SdGH37]:** TEORÍA: interaccionista

**Comentado [SdGH38]:** TEORÍA: sociocultural

inglés ya no hablaron en español nunca más contigo. Entonces está como, por una parte, hacerse la loca, como de "yo no hablo inglés" y también como hacerlos conscientes de que en Chile la gente no habla inglés. Que les choca tremendamente. Y lo encuentran atroz, o sea, "¿cómo es posible que no hablen inglés?", "no, no hablan inglés, poh", listo. Y por otro lado, estar dispuesto a hacer el ridículo, esa es la verdad. Así en términos simples.

E1: Sí. Entonces, en esos casos en los que tengas la lengua común con los otros estudiantes, tú evitas usarla como para que...

P: Sí.

E1: No se acostumbren.

P: No, aunque tenga alumnos que sean todos de Inglaterra o Estados Unidos, no. No y yo de hecho les digo porque tratan, como "how do you say...?", "no, no entiendo. No hablo, no, no entiendo". De repente cedo un poco y, no sé, me preguntan palabras y me las dicen "ay, en español, how do you say "sad"?" por ejemplo, y ya, uno sabe, pero es como "no, no entiendo", "ay, ¿pero cómo es "sad"?" ya, y empiezan como "ah, ya, triste", ya, uno cede un poco, pero nunca es como la traducción al tiro porque... es muy fácil para ellos, asumen que todo el mundo les va a responder en inglés si lo necesitan y dejan de estudiar español porque es como "ah, la profe me va a entender igual".

E2: Ya. Y retomando como todas estas como, no sé si se llaman las técnicas, pero las herramientas que tú nos has contado que haces en tus cursos elementales, en tu opinión, ¿qué es lo que se necesita para poder enseñar español?, ¿cuáles son como las herramientas que debe tener un buen o [una buena profesora] de español?

E1: [Sus características].

E2: Claro.

P: ¿Características como profesionales o personales?

E2: Ambas.

P: Ya, profesionales obviamente la formación, ¿sí? como ya... sí yo soy profesora de inglés, pero igual me he preocupado de, no sé, ahora estoy haciendo el diplomado en la facultad que es de enseñanza de español como lengua extranjera. Entonces, primero tener la formación... como, saber qué es lo que uno está haciendo, por qué lo está haciendo, y cómo lo hace, ¿cachai? Y ya como características personales, de verdad estar dispuesto a hacer el ridículo, a veces, porque se necesita. Porque de repente también no solo tiene que ver con que no te entiendan, sino que también pasa que los alumnos a veces se deprimen. Nos pasaba mucho con los sirios, porque o sea imagínate, vienen a otro país porque vienen de un contexto de guerra, donde todo es adverso donde no entienden nada, porque tampoco tienen la herramienta de "ya, por último hablamos inglés", ¿cachai? No eran nada sin un traductor. Veían que habían cosas que les prometían y no se las cumplían y eso, claro, no hablaban español pero se dan cuenta, se dan cuenta que los empiezan a pelotear, se dan cuenta que no les dan lo que les habían prometido... entonces de repente habían días en que llegaban deprimidos. Y uno cuando- y era un grupo, no era uno o dos, era un grupo. Entonces no... uno tiene que buscar como una flexibilidad, eso, es ser como ser flexible también, sí? Como, bueno, ya hoy día vamos a poder hacer clases, vamos a tener que hablar de lo que les está pasando. Como flexibilidad, estar dispuesto a hacer el ridículo y también una sensibilidad cultural. Pero que- también yo creo que la sensibilidad cultural no es una característica personal, sino que de verdad yo creo que tiene que ver con tu formación. Como de verdad haber tenido una formación en la que te hablen de la interculturalidad y ese tipo de conceptos, digamos, como la competencia cultural. Como que es parte de, que en verdad es parte de aprender un idioma, cualquiera, y en cualquier contexto. ¿cachai? Como la relación lengua y su cultura. Heteróclito y multiforme.

E1: ¿Y cómo ha sido enseñar español para tí?, ¿cómo ha sido la experiencia?

P: Difícil. Desafiante. Muy interesante. Por lo mismo, porque a mí me entrenaron para hacer clases de inglés a alumnos chilenos, entonces tú con un grupo, independiente del contexto, en la FEN, en el colegio, clases particulares, somos del mismo país por lo tanto hay ciertos códigos que van a estar compartidos, ¿sí? Como yo te puedo tirar una talla de...

Piñera, ¿cachai?, porque va a ser compartido. Pero cuando estás en un grupo de personas que no son chilenas y que además no hablan la lengua y probablemente tampoco hablan inglés, ¿sí?, es mucho más desafiante porque tú decís "¿por dónde los engancho?". Y que hay referente que a lo mejor no van a ser compartidos. Me pasó con las mujeres sirias en el verano. Algo estábamos hablando y yo dije- ya, una palabra dijeron y yo me acordé de una canción de Queen y les dije como "¡ah, sí! Queen" y me miraron así como con cara de... "sí poh, Queen, el grupo... Freddy Mercury". Y les tuve que poner, así como en Youtube, una canción, dos canciones, tres canciones...

E1: No reconocían ninguna.

P: No, no lo conocían. Y tú dices, ya que Queen es como... no conoces a la Reina Isabel, ¿cachai? Entonces eso es también es desafiante. Y, eh... sí, desafiante, difícil y muy interesante porque es esto mismo como, en una sala podi llegar a tener alumnos de los... que puede sonar como súper mamón, pero puedes llegar a tener alumnos de cinco continentes. Entonces es interesante porque en el fondo tú ves como *in situ* las diferencias culturales. Se evidencian, ¿sí? Si tienes en un curso a mujeres musulmanas con hombres, nunca ellas van a interrumpir al hombre, nunca ellas van a hablar antes que el hombre, ¿sí? Entonces tú lo ves. Ya no es solamente como el prejuicio de "ay, no, son super

**Comentado [SdGH39]:** PRÁCTICA EN SALA: tipo de interacción en la sala de clases

**Comentado [SdGH40]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de ELE / ideología lingüística

**Comentado [SdGH41]:** TEMA EMERGENTE: opiniones sobre la formación

**Comentado [SdGH42]:** FORMACIÓN: títulos

**Comentado [SdGH43]:** METODOLOGÍA: postmétodo

**Comentado [SdGH44]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la formación

**Comentado [SdGH45]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad



machistas y...", tú lo ves. Entonces ahí está también como uno media eso. Porque si no solamente va a hablar el hombre o, si tienes uno en una sala orientales y brasileros, los únicos que van a hablar son los brasileros. Y eso tú lo evidencias, ¿sí? Entonces sí, ha sido interesante, difícil y desafiante.

E2: Y... sí, que es como una duda como, más que sobre tus estudiantes, ahora sobre ti, ¿has participado o asistido en una como charla, taller, jornada, seminario sobre la enseñanza de español como segunda lengua?

P: Creo que no.

E1: Nos mencionabas igual, anteriormente, que estás haciendo este año el diplomado

P: El diplomado, sí.

E1: Y anteriormente a eso, al principio de la entrevista creo, que mencionaste que durante el verano hiciste un diplomado.

P: Sí, sí. Lo que pasa es que ese, el primero que hice, que fue el 2016, ese era como de metodologías. En el fondo como de cómo hacer una clase, ciertas cosas que hay considerar y eran dos semanas solamente. En cambio, este ya es anual y tiene otras cosas que el otro no tenía, como gramática del español, fonología, ¿sí?, que son aspectos que se deben considerar igual. De momento que puedan interrumpir... Sí, sí eso es como lo de formación.

E1: Y, en consideración de estas herramientas o conocimientos que ha ido adquiriendo en estos diplomados o en tu formación general, ¿cuál crees tú que es la mejor forma de enseñar?

P: ¿Cómo?, ¿cómo la mejor forma de enseñar?

E1: Como... ¿qué es lo que has visto tú o has aprendido tú que son como buenas herramientas para enseñar o buenos métodos...?

E2: Prácticas.

E1: Prácticas también.

P: Hm. Yo creo que hacer como un aprendizaje situado. En el sentido de... me hace mucho sentido que, por ejemplo, los libros que tienen los alumnos estén tomados de, primero que es español de Chile y también que tienen como referentes que pueden encontrar en la calle o si prenden la tele, que son parte como de la cotidianidad acá. ¿Por qué digo esto?, porque yo aprendí inglés acá y a mi me pasaba al revés poh, porque uno tenía que aprender inglés con los libros de Oxford o, no sé, Pearson o lo que sea y es como ya "unidad: viajes o vacaciones", "sí, bueno con Mary y, no sé, John, fuimos a los Alpes Suizos de vacaciones", y es como... no te hace sentido porque no lo ves, o sea no... no es parte de tu realidad. En cambio, si estás aprendiendo un idioma de manera situada, no solo porque estas en el país sino que porque los contenidos y las cosas que se van a hablar, van a ser situadas, yo creo que eso te hace más sentido. Y por otro lado, también, en términos ya como de postura pedagógica o de teoría, el que sea a partir de funciones como comunicativas, como de ser capaces de que hagan algo con el idioma, que- porque en el fondo eso es, hacer la distinción entre el que va a ser usuario y el que va a ser experto. En el caso de ellos van a ser expertos, entonces tiene que ser algo que les funcione cuando salen de la clase, sino... no saca nada perder una hora y media hablando del pluscuamperfecto si no lo van a poder usar cuando salgan de la sala.

E1: ¿Podrías elaborar más esta distinción entre usuario y experto de la lengua, disculpa?

P: Ya es que es un ejemplo robado, pero, por ejemplo, la profe (nombre) siempre nos dice "cuando tú te compras un auto o un computador, a ti te interesa saber qué tengo que hacer para prenderlo, apagarlo, dónde está el Office o el auto, ¿sí? como lo prendo, lo apago, y tiene ruedas", listo. Pero no te interesa saber cómo funciona el motor... ¿sí?, lo mismo el computador, no te interesa saber cómo el procesador ni ... a menos que sea, no sé, programador, ¿sí? Entonces quizás como lograr hacer esa diferencia y eso te ayuda también a ver qué enseñar y cómo enseñarlo, porque si yo voy a hablar de, no sé, la conjugación verbal y le voy a decir a una mujer siria que acaba de llegar como "bueno, es que el español viene del latín y todas las flexiones y derivaciones y los casos...", no le interesa, ella quiere ir ella quiere aprender español para poder hablar con la profesora de su hijo. Distinto es si tú estudias lingüística, ¿sí? Por eso, y ahí volvemos un poco a lo que hablábamos antes, por eso yo creo que el profesor sí tiene que ser un experto, ¿sí? porque yo tengo que saber lo que estoy haciendo poh, no es como "no es que yo vi el matinal y ahí en el matinal explicaron cómo es una operación a corazón abierto, entonces yo también lo puedo hacer", no. Tengo noción de cómo funciona, pero no me hace un experto en ningún caso. Que por eso es importante que no sean solo nativos... porque si a ti un alumno te pregunta como, solo nativo, "pero ¿y por qué "yo soy" y no "yo ser"?", ¿qué le vas a decir tú?, "es que así es no más". No poh, el profesor tiene la gracia que te puede dar una- a lo mejor no desde la historia de la lengua, pero sí te puede dar una explicación un poco más racional, adecuada al alumno y que le pueda servir, ¿sí?

E2: Bueno, creo que quedan como dos preguntas centrales, más que nada. La primera sería, particularmente, ¿a qué teoría de adquisición tú te adscribes al momento de hacer tus clases?

E1: O con cuál te sientes más cercana.

E2: Claro.

P: Eh, a la sociocultural. Sociocultural y constructivismo.

E2: Ya. Y, eh, cuándo haces tus clases o la ejecutas, ¿con qué metodología o qué enfoque trabajas más generalmente?

Comentado [SdGH46]: FORMACIÓN: títulos

Comentado [SdGH47]: METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

Comentado [SdGH48]: METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

Comentado [SdGH49]: TEMA EMERGENTE: opinión sobre la formación

Comentado [SdGH50]: TEMA EMERGENTE: opinión sobre la formación

Comentado [SdGH51]: TEORÍA: sociocultural

P: O sea, mira. Aquí yo creo que uno tiene que ser bien transparente. Ya, uno su postura como de cómo yo creo que se aprende y se enseñan las lenguas en lo macro, es sociocultural y constructivista y aprendemos del otro, ¿sí? Pero a veces, claro, eso es como lo macro, pero yo creo en un método como ecléctico, como ser capaz de... lamentablemente la gramática, por ejemplo, uno a veces echa mano al estructuralismo porque es así como funciona, ¿sí? Entonces a eso voy con ser flexible. Como uno no se puede casar con una, como "no si yo voy a ser solo constructivista", ya, pero a veces por la personalidad de los alumnos, por la necesidad de los alumnos, no puedes ser cien por ciento constructivista porque la clase no te va a funcionar. Entonces tienes que estar abierto a incorporar cosas con las que quizás no estás tan de acuerdo, pero que al alumno les sirven. Como por ejemplo a los orientales les ayuda mucho el repetir, repetir, repetir, repetir...

E1: Audiolingual.

P: Claro. Y si- o escribiendo, ¿sí? Por ejemplo tú- las mejores pruebas de gramáticas que yo siempre tengo son las de los orientales, siempre. Pero no hablan nada. Entonces, claro, ser flexible, como "sí, en lo macro yo creo en esto", pero también estoy dispuesta a, de repente, incorporar cosas de otras posturas metodológicas o de otras posturas teóricas porque pueden convivir, yo creo que pueden convivir, lo mismo como de repetir, repetir, repetir, palabras cuando a los alumnos orientales tú les tienes que hacer el punto de que la L y la R son diferentes. Y no hay otra forma. Así como "para, pala, para, pala, ¿es lo mismo?", "no, no es lo mismo", pero eso lo evidenciaste cuando se los repetiste ochenta veces, ¿sí?

E2: Bueno, eh, finalmente ¿no sé si a ti te gustaría agregar algo más? Algo que quizás crees que faltó o que te gustaría aclarar, cualquier cosa como para cerrar...

E1: Comentarios finales.

E2: Claro.

P: Palabras al cierre.

E1: Claro.

E2: Palabras al cierre.

P: Mira, no sé cómo sería enseñar español en Holanda, pero... yo creo que ha sido súper- de verdad, y no es porque la profe (nombre) sea mi jefa, pero de verdad ha sido super... como, en términos de crecimiento profesional, incluso también personal, ha sido como una tremenda experiencia hacer clases de español. Por la variedad de grupos que me ha tocado hacerles, como desde los cursos regulares que viene la señora del embajador de Grecia... a hacerle clases al grupo de refugiados sirios. O sea, es como ser corresponsal de guerra casi, ¿sí? Y vuelvo a la flexibilidad, como en verdad estar preparado para cualquier cosa, como cualquier contexto como... y a cualquier tipo de alumno también, porque nos tocó con los sirios que eran analfabetos y ahí también uno pone en juego como sus propios prejuicios, sus propias creencias, porque te dicen "ya, son todos musulmanes", "oh, qué atroz, todos machistas", pero cuando uno es profe igual tiene que dejar esos sesgos un poco y aprender a convivir con eso, aprender a lidiar, mediar, negociar y eso pasa por ser flexible. O en los cursos regulares que tienes a la señora del embajador de Grecia o a un alumno haitiano que está becado, ¿sí? Entonces como uno también- ¿voy a ser clasista?, ¿me voy a hacer más buena onda con la señora del embajador porque me puede invitar a su casa, puedo conseguir algo' o como me voy a comportar con el alumno haitiano que está becado, ¿voy a ser existencialista?, ¿voy a tener más diferencias con él porque "uy, pobrecito"? o ¿los voy a tratar a todos iguales? Eso igual es difícil.

E2: Decisiones como del momento igual y personales.

E1: O cosas en las que uno no se da cuenta.

P: Claro. Claro, porque la reacción primera es como "oh, pobrecito, si no importa que llegue atrasado a la prueba, yo lo voy a esperar", no. No porque tampoco lo estoy empoderando con eso,

E2: Claro, es como lo contrario.

P: Claro, porque de pobrecito no... ¿qué herramientas les estoy dando?, ninguna.

E1: Sí, fragilizarlo más y más.

P: Exacto. Y como esa cosa paternalista, como de "yo te ayudo porque...". Exacto, no. No es ese mi trabajo, pero eso también tiene que ver con creencias que uno tiene... por eso uno tiene que ser una persona como preparada especialmente para esto, porque a medida que uno lee teorías de empoderar al alumno, etcétera, etcétera, uno puede tomar mejores decisiones. Por eso encuentro súper peligroso que, a pesar de que está bien porque alguien lo tiene que hacer, pero encuentro súper peligroso como estos grupos de ayuda migrante, donde son persona que, claro, uno puede tener las mejores intenciones, pero... uno no puede estar tomando decisiones de la guata poh.

E2: Claro. De hecho creo que la profe (nombre) igual lo menciona, es como...

P: Como ¿al final lo estás ayudando o les estás haciendo un daño? Es como cuando hay catástrofe y todos queremos ayudar y todos queremos hacer algo, ya, sí, pero probablemente lo mejor que puedes hacer para ayudar es no hacer nada porque quizás vas a entorpecer la ayuda, ¿sí? como cuando hay sobre exceso de voluntarios y los bomberos no pueden sacar escombros de la casa, ¿cachai?, por ejemplo.

Comentado [SdGH52]: TEORÍA: sociocultural

Comentado [SdGH53]: METODOLOGÍA: postmétodo

Comentado [SdGH54]: METODOLOGÍA: postmétodo

Comentado [SdGH55]: METODOLOGÍA: postmétodo

Comentado [SdGH56]: METODOLOGÍA: postmétodo

Comentado [SdGH57]: TEMA EMERGENTE: opinión sobre la formación

E1: Perfecto, estaríamos listos entonces.

P: ¿Sí?

E1: Muchas gracias por tu tiempo, (nombre), por tu...

E2: Oh, sí, muchas gracias...

P: De nada.

## Apéndice 6: Entrevista a Jorge

E1: Ya, entonces para comenzar con las preguntas de entrevista, vamos a partir por algo bien sencillo, que es saber ¿cuánto tiempo lleva usted realizando clases?

N: ¿Clases en general?, ¿clases de lengua?

E1: Clases de español.

N: Clases de español, ya. Clases de español, informalmente partí el año 2010, que tenía un par de alumnos particulares que eran chinos. Después estuve un tiempo... ¿después qué tuve? Bueno, partí más bien con clases particulares, después hice el diplomado de español y después tuve también otros alumnos que esta vez fueron coreanos... mayoritariamente he tenido asiáticos en ese tiempo, entonces, más o menos del 2010 hasta la fecha, pero ha sido de manera más esporádica porque mi fuerte es la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

E1: Perfecto, y ¿cómo llegó a hacer clases de español?, ¿cómo llegó a hacerle clases a estos estudiantes chinos?, ¿fue por sugerencia de algún amigo que llegaron ellos?

N: No. La verdad es que es bastante curioso, yo, como le digo yo partí haciendo clases en inglés, pero el año 2009 fui a China como por más o menos una- fue como por más o menos un mes y algo, y volví absolutamente enamorado, ese el fenómeno que ocurre cuando uno viaja y después vuelve. Y yo de- y yo me quería ir, yo me quería ir y quería ir a China y conquistar al mundo. Entonces, parte de mi plan maestro contemplaba que tenía que enseñar español como lengua extranjera porque, probablemente allá, enseñar inglés, pucha, que un latino enseñara inglés era como complicado, pero por último un latino que enseñara español era como mucho más cuerdo. Entonces, en ese sentido, partí el tema del diplomado, y paralelamente... bueno, esas coincidencias que tengo bastantes contactos dentro de la colonia china en Chile y justo coincidió que llegaba una chica desde Guangzhou, creo, a trabajar por unos dos años más o menos en Chile, no sabía nada de español y así fue como dieron conmigo, yo estuve trabajando con ella como más o menos tres meses... y después, bueno, después como que tuve algunos atados con su jefe y ya era como ya que ahí perdí la pista, como que llegué hasta ese punto.

E1: Ya perfecto, y había mencionado anteriormente que había hecho un diplomado, ¿dónde lo realizó?

N: En ese entonces uno de los pocos lugares que lo daba era la Católica. El diplomado de español como lengua extranjera es de la Cato, era, hasta ahora sigue siendo bastante potente, ahora hay mucha más oferta, hay muchos lugares que la ofrecen, la USACH también, entre ellos.

E1: Y, ¿en qué año lo realizó disculpe?

N: 2010.

E1: Ya, el mismo período en el que estaba haciéndole clases a los chinos...

N: Exactamente, exactamente. Lo que sí, no sé si es importante quizás mencionarlo, que yo ya estaba haciendo- yo ya empecé a hacer clases desde el año dos mil cinco hasta ese entonces, entonces yo ya tenía como bastante bagaje en el tema de enseñanza de lengua, quizá de manera un tanto informal, pero sí ya tenía bastante experiencia con alumnos particulares, cursos grandes, de todo. Entonces, era más bien el conocimiento... propiamente tal del español el que de alguna forma estaba tratando de adquirir más que estrategias pedagógicas o nuevas tecnologías didácticas para poder implementar dentro del aula... porque en eso estaba un poquito más versado.

E2: ¿Y ha realizado algún otro curso, taller, con respecto a esto?

E1: Con la enseñanza de español.

N: ¿Yo dirigido o que yo haya ido?

E1: [Que usted haya asistido].

E2: [Que usted haya asistido].

N: No, la verdad aparte de las jornadas que hemos realizado, que se han realizado en la Católica, anualmente se realizan las jornadas de español como lengua extranjera, he participado creo que en dos. En una expusimos, de hecho fuimos la primera vez que- fue la primera vez que logramos que la Cato abriera la jornada, porque antiguamente la jornada eran solamente gente de la Cato que presentaba lo que hacían en la Cato y, fuimos, de manera un tanto descarada mandamos un mail, dijimos "hola, nosotros tenemos todo esto, ¿podemos exponer?" y como que dijeron "ya", entonces de ahí parece que se rompió un poco el paradigma y también... ¿qué otra cosa más?, era de eso, de ELE, las jornadas y también nosotros hicimos un seminario una vez, un seminario de dos días, era de español y de japonés como lengua extranjera.

E1: ¿En la USACH hicieron el seminario?

N: Sí, sí, en la USACH hicimos el seminario, el 2016.

E1: Y me quedó una duda, estas clases de español que usted realizaba ¿las hacía como de tipo particular o informal?, ¿Realizó alguna vez clases de español en la USACH u otra institución, por ejemplo?

N: Sí, en la... durante el 2017, hicimos un curso de español intensivo para nivel B2 de alumnos coreanos que venían en un intercambio de la Universidad de Busan, y estuvimos haciendo, trabajando ese curso junto con otra profesora, ella veía ciertos aspectos, creo que era redacción académica y otra cosa, y yo veía que era el como lengua general. Y ahí

Comentado [SH58]: FORMACIÓN: experiencia laboral

Comentado [SH59]: FORMACIÓN: experiencia laboral

Comentado [SH60]: FORMACIÓN: títulos

Comentado [SH61]: FORMACIÓN: experiencia laboral/ Idiomas

Comentado [SH62]: FORMACIÓN: experiencia laboral

Comentado [SH63]: TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de ELE

Comentado [SH64]: FORMACIÓN: experiencia laboral

Comentado [SH65]: FORMACIÓN: experiencia laboral

Comentado [SH66]: FORMACIÓN: experiencia laboral

Comentado [SH67]: FORMACIÓN: experiencia laboral

Comentado [SH68]: FORMACIÓN: experiencia laboral

Comentado [SH69]: FORMACIÓN: experiencia laboral

Comentado [SH70]: FORMACIÓN: experiencia laboral

viendo el tema de cultura chilena como eje central y trabajado a lo largo de las semanas intensivo, fue bien intenso ese curso. Ese ha sido uno de los pocos cursos... como que he dictado de manera formal dentro de la universidad y también, bueno, parte del módulo tres del diplomado de español como lengua extranjera, que tiene que ver con evaluación y didáctica

E1: Perfecto, y ¿le ha resultado enseñar español a estos...?, bueno la verdad es que

E2: Extranjeros.

E1: Claro. creo que es mejor partir por la pregunta ¿qué otras lenguas aparte de español e inglés conoce usted?

N: ¿Que manejo bien o que sencillamente conozco?

E1: Que maneje a un nivel básico, por lo menos un A2 podría decir uno.

N: Ya, japonés, japonés por lo menos.

E1: Perfecto, y ¿le ha resultado difícil hacerle clases de español a estudiantes con los que no comparte una lengua en común?

N: La verdad es que no. La verdad es que no porque yo creo que... se generan... de alguna forma en los primeros cursos son sumamente importantes para generar este ambiente de confianza en que se logren, pucha, generar los vínculos de confianza para lograr que los alumnos puedan... trabajar, para que puedan verbalizar lo que pueden con todas las balencias que se puedan para establecer un mínimo comunicación y con algunas estrategias básicas, por ejemplo, con lenguaje bastante funcional... se logra, o sea, me ha resultado tanto en español como en inglés. O sea, yo rara vez enseño... desde la lengua, por ejemplo común, que a veces podría darse en inglés que todos hablamos español, por lo menos en el contexto donde enseño, y partir desde el español enseñando inglés, pero en español no, o sea... es lo que hay.

E2: ¿Y cómo usted aprendió estas lenguas?

N: ¿Las otras lenguas? Bueno, inglés desde el colegio después, bueno, fue lo que estudié en la universidad y japonés también en lo mismo. Chino no, no manejo, no lo hablo, sí entiendo mucho, si entiendo varias cosas, comprendo gramáticamente como funciona sistema, pero más allá de eso no... pero básicamente fueron estudios previos y... básicamente intereses propios.

E2: Y usted nos mencionaba que había hecho, bueno, clases durante mucho tiempo y más o menos ¿qué tipo de eran sus alumnos en, niños o siempre fueron jóvenes o [también adultos].

E1: [Adultos].

N: Los de español, mayoritariamente adultos. No, no tuve niños. Digamos que la mayoría debe haber tenido entre unos veinticinco años en adelante... Sí, fácilmente. Fácilmente, sí.

E1: ¿Y la mayoría eran chinos, coreanos, asiáticos? [No había otro...]

N: [La mayoría asiáticos], la mayoría asiáticos. Una o dos veces fue... Dos veces, dos veces hice clases también a unos alemanes, también.

F: Perfecto, y también nos había comentado anteriormente que había estado en China, ¿vivió allí, fue?

N: No, fue un viaje corto, fue un viaje para conocer. Era una experiencia nueva, era joven, tenía pelo, era una promesa, tenía un futuro esplendor. Entonces, en ese entonces fui, conocí un tiempo, yo estaba familiarizado, tenía amigos acá, tenía amigos allá entonces, o sea era como interesante y en esas como alas medias soñadoras que uno tiene a veces. Como que... Ese fue el fondo, y después ya empecé a proyectarme con alternativas laborales, por ejemplo, allá, como podría ser vivir allá... y, todo iba apuntado hacia allá, ese era el plan, pero... Se suscitó una vacante de reemplazo en la USACH durante ese tiempo, durante el año que estaba haciendo el diplomado y después ya las prioridades cambiaron. Porque después ya fue esa vacante después llegó a un reemplazo permanente, el reemplazo permanente después llegó a una cátedra permanente y, ya después, con eso asegurado y tenía también después el segundo semestre del 2010 empecé a trabajar tanto en la USACH como en otras partes y, ya tenía un flujo de trabajo bastante grande y fijo, entonces como que... Seguir como el sueño era sacar de esa zona de confort, por decirlo así.

E1: Perfecto, y cuando enseñó español ¿en qué niveles enseñaba?

N: Básicamente, bueno, básicamente entre A1 y B2, no más allá que eso, nunca he tenido la experiencia de enseñar avanzados. He contribuido al diseño de cursos de avanzado, con propuestas de material, pero no he personalmente hecho el curso yo.

E1: Y, en su opinión ¿qué cree que es lo que se necesita para enseñar español?

N: Bueno, muchas cosas, porque no es tan solo español, o sea, primero está el conocimiento teórico... Que uno tiene que tener sobre el tema, el conocimiento pedagógico, un conocimiento que es gramatical pedagógico que no es lo mismo porque está el conocimiento gramatical usted puede entender cómo funciona toda la sintaxis, pero como yo enseño eso de manera pedagógica. También están las estrategias... Didácticas, por decirlo así, entonces hay un gran cúmulo de conocimientos que había- no me acuerdo que (sic) autor era, no me acuerdo, pero era... Era como de los ochenta más o menos, los ochenta, noventa, por ahí tengo el *paper* después lo busco si quieren se los mando. Que describe todos los

Comentado [SH71]: FORMACIÓN: experiencia laboral

Comentado [SH72]: FORMACIÓN: idiomas

Comentado [SH73]: METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

Comentado [SH74]: METODOLOGÍA: enfoque natural

Comentado [SH75]: FORMACIÓN: idiomas

Comentado [SH76]: FORMACIÓN: experiencia laboral

Comentado [SH77]: FORMACIÓN: experiencia laboral

Comentado [SH78]: TEMA EMERGENTE: opinión sobre la formación de un profesor

conocer (sic)... que debe tener un profesor más o menos y son varios son como seis, que son como centrales que deberían tener, yo estoy mostrando- yo digo los que para mí son más relevantes, que son básicamente esos.

E1: Perfecto, y ¿ha sido difícil enseñar español en general?

N: ¿Difícil en el sentido que...?, ¿en qué sentido?

E1: Considerando los factores que usted ha visto en su experiencia, como, por ejemplo, el idioma diferente o que ellos tengan algo que le pidan, que usted quizá necesita reforzar.

N: O sea, difícil en el sentido de que la otra- que el público pueda aprenderlo, ¿la dificultad del idioma mismo? [¿o implementarlo?].

E1: [O que a usted le cueste] por, no lo sé, puede ser desde temas impersonales, interpersonales perdón o... quizás de preparación.

N: Ah bueno, claro, o sea, cada grupo, cada grupo va a tener sus particularidades como les mencionaba en el correo, por ejemplo. Cuando- la particularidad de los grupos asiáticos, que eso ocurre en prácticamente casi todas las lenguas, tiene que ver con, el hecho que las metodologías que usualmente tendemos a privilegiar desde la enseñanza de lenguas, son metodologías bastantes occidentalizadas, en el sentido que privilegian el trabajo de roles, en equipos, discusión, diálogos, creación constructiva del conocimiento, todas esas cosas muy bonitas... pero resulta que hay culturas en que el tema no es así, por ejemplo los japoneses suelen ser callados, es un fenómeno que se llama, por ejemplo, el silencio japonés, que tú estás en clases y le dices hable con el compañero.

E1: Y no resulta.

N: Entonces ahí la gente que desconoce eso se empieza a poner nerviosa porque tú empiezas a ver que todo este bagaje de estrategias que tú- que como les decía, las tienes ahí y dices- tienes la certeza que resultan, las aplicas con ciertos grupos y puede no resultarte. Lo que sí, si tú estás consciente y tú sabes el tipo de alumno que tienes, entonces las estrategias pueden ir variando, puedes ir privilegiando algo que, quizás para el paradigma que te enseñaron, no es lo ideal... pero resulta que con este grupo si te funciona, entonces ahí depende... mucho de ti, lograr saber. Está este...

Bravo, creo que es del noventa, decía justamente que no existe el mejor método, porque hasta ese entonces siempre estaba esta lucha constante de cuál es el mejor método para la enseñanza hasta el, bueno... Ustedes probablemente lo saben mejor que yo, esta competencia constante entre el audiolingüismo, después los métodos humanistas, el comunicativo... Todos estos diferentes métodos que de alguna forma luchan por cual es de alguna forma la forma en que tiene que enseñarse y en verdad va a depender, y va a depender del tipo de alumno que tienes, por ejemplo, también otros ejemplos que también lo vi con los alemanes... Bueno, también ocurre con los japoneses. Eh, usualmente y por ejemplo tú tomas un curso de lengua, ya sea inglés o español, que te dicen, que tiene que ser comunicativo, que la gente converse, que le vea significado y que la, por ejemplo, que la comunicación sea significativa, o sea que no enseñes, por ejemplo, el auto es rojo porque el auto es rojo no le importa a nadie y es un mono, o sea cero valor. Pero, los alumnos, por ejemplo de estas culturas, les gusta aprender desde la gramática, la gramática les genera una sensación de confianza. Entonces cuando tú les quitas la gramática y les enseñas solo fórmulas, como frases, para que sea solamente comunicativo y que aprendan como por casualidad, los pone ansiosos, porque los estás sacando de su estándar general.

Ahora, ¿son generalizaciones?, por supuesto, no puedes generalizar que todos son así, pero existe una tendencia más o menos dentro del tema y la misma experiencia te lo va dando, o sea por ejemplo, esto yo se lo escuché a un profe de la Cato, sin saberlo, y cuando me tocaron estos alemanes, me tocó corroborar que así era, entonces, en mi poca experiencia yo sí puedo decir cómo, que por lo menos se ha dado, tanto con los asiáticos como con los alemanes.

E2: Y, en particular, a través de esa experiencia con personas asiáticas ¿cuál considera usted que es la mejor técnica de la cual ellos aprenden o la cual usted puede enseñarles mejor?

N: En verdad es complejo decirlo, porque pueden haber estrategias que yo haya pensado que no estaban sirviendo, por ejemplo, y quizás [después fueron...]

E2: [O que le haya funcionado] o que usted vea...

E1: Pero...deja que...

N: ¿Que yo sienta que hayan funcionado, que hayan funcionado a pesar de todo? Bueno, pucha, primero ocupé en algunos cursos bastante... Gramática, bastante ejercicios de gramática, contextualizada dentro de todo, pero aún así que era fuertemente gramatical, o sea, mucha enseñanza con respecto al sistema propiamente tal, y después pasar a alguna suerte de práctica conversacional bastante corta, mucho trabajo coral. En lugar de que sea en diálogos así como harta precisión, aunque suena como bien arcaico, como un poco audiolingual, parecía funcionar bastante bien porque el hecho de estar, de sentirse como parte del grupo en lugar del individuo, parecía funcionar mejor. Y después establecer ciertas prácticas como para poder saber los intereses de ellos, y ahí tratar de jugar a ver si encontraba un elemento común que lograra hacer como que todos interactuaran quizás de manera un poco más personal, pero yo diría que la mayoría del trabajo fue fuertemente gramatical y fuertemente grupal y desgraciadamente en ese trabajo grupal, también, mucho protagonismo mío, que quizás... Yo en las clases de lengua inglesa trato de no hacerlo, o sea, siempre trato de, que los chicos hablen más, que yo tome un rol un poco menos central pero, siento que la clase en español, por ejemplo,

**Comentado [SH79]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la formación de un profesor

**Comentado [SH80]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de una lengua

**Comentado [SH81]:** TEMA EMERGENTE: ideología lingüística

**Comentado [SH82]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de una lengua

**Comentado [SH83]:** METODOLOGÍA: postmétodo

**Comentado [SH84]:** METODOLOGÍA: postmétodo

**Comentado [SH85]:** TEMA EMERGENTE: ideología lingüística/ opinión respecto a la enseñanza de una lengua

**Comentado [SH86]:** METODOLOGÍA: postmétodo

**Comentado [SH87]:** METODOLOGÍA: audiolingual-situacional

**Comentado [SH88]:** METODOLOGÍA: audiolingual-situacional/ aprendizaje comunitario

comparado con el de inglés, con estos grupos en particulares a ese nivel, me tocó ser un poco más... Yo llevar un poco más la batuta porque sabía que si era como "ustedes, ¿qué hacemos?", todavía estaríamos esperando que ocurriera.

E1: Una respuesta

N: Y en el caso de los alemanes, yo diría que también pude partir con un poco de gramática como para generar este- como ambiente de confianza, pero posteriormente cuando había que hacer trabajos grupales o en parejas, no había problema. Entonces las dinámicas de *roleplay* que- con honestamente siendo súper sincero, a mí me cargan, me cargan, las odio, las odio, porque siento que son como súper poco... Son súper poco significativas si no se hacen bien. No sé si les ha tocado, por ejemplo, esos libros que les tocan no sé poh, un vendedor de zapatos, "usted vende zapatos y usted compra".

E1: Sí.

N: Ya, okay, practican, después se dan vuelta. Mi pregunta es ¿cuándo usted vende zapatos? En tu cotidianidad, ¿cuántas veces te toca vender un zapato? Entonces es como- hay una persona que usualmente siempre va a obtener algo, porque una transacción comercial es de uso, mientras que la otra no. Entonces son ese tipo de cosas que particularmente a mí no me gustan y trato de evitarlas. Prefiero, no sé, alguna- algún otro tema, de hecho muchas veces ellos mismos crean como situaciones y... Producen cosas bastante interesantes, más que traerlas pauteadas, pero... Tanto ya sea como en crear... Incluso conversaciones cortas, improvisadas, planeadas o incluso en el *roleplay*, los alemanes eran mucho más ejecutivos, digamos, y mucho más participativos. Por lo menos las dos personas que les hice. Esto además en el contexto que, en el caso de los alemanes, eran uno a uno, las clases eran uno a uno, por ende yo era la otra persona que- con la que tenían que interactuar, por ende si la otra persona no quería hablar hasta ahí llegaba.

E1: Entiendo.

N: En el caso de los- de estos- de estos ¿cómo se llaman?, chinos, una fue así y hubo dos juntos, entonces yo podía hacer que ellos, por ejemplo, interactuaran y conversaran un poco más, pero era yo el que tenía como que forzar de alguna forma ese tema y yo también interactuar y unirme a la conversación como para que funcionara.

E1: Y dando un poco vuelta la pregunta, ¿cómo cree que ellos aprendían mejor o qué estrategia utilizaban ellos?, ¿algo que usted hubiese notado?

N: La verdad, la verdad y... Lo desconozco, lo desconozco, no me atrevería a decirlo a ciencia cierta. Sí sé que ambos tipos de grupos tomaban muchas notas, notas muy detalladas. Los alemanes casi hasta de los suspiros. Unos trataban de también, pero obviamente, bueno, yo creo que es una cuestión al nivel de ellos... Lo anotaban por supuesto en su lengua materna, entonces... Porque obviamente además en el caso del chino está el tema de la combinación de letras, ellos ocupan *pinyin* pero no es lo mismo que...

E1: El alfabeto latino.

N: Claro, o sea, que no lo ocupen en la cotidianidad, entonces... Otro tema importante es que estas otras personas no hablaban mucho inglés, por ende incluso hablando en inglés, también tenían falencias importantes entonces tampoco me atrevería a decir como que era muy fácil hacer el tema de las combinaciones al escribir. Eso es otro de los temas que tuvimos que ver, por ejemplo, el tema de la lectoescritura de alguna forma dentro de la clase de ELE, porque hay muchas cosas que no sabían como escribirlas. O sea, ver la palabra, como va la combinación. Bueno, eso ocurre siempre, pero particularmente está en el caso de los chinos era un poquito más importante. No digo que no conozcan la letra latina porque todos la conocen, si todos leen, todos leen también en inglés y es parte de su formación, pero en español como que muchas palabras no se les... De hecho la ruta que hacen usualmente para las palabras del español es mediante el inglés. en el sentido de que, por ejemplo ven, no sé poh, la palabra por ejemplo... "Continuar", entonces "continue", "continuar", entonces ellos ven "continuar", "continue" y ahí lo dicen en chino.

E1: Ah, perfecto.

N: Y como la mayoría ha tenido que dar- hay una de las pruebas como PSU que son de inglés por obligación, entonces, algo cachan. Bastante de hecho. Que no lo hablen es otra cosa, pero por lo menos leerlo, lo leen.

E1: Claro, y en general, en su opinión ¿cómo cree que se aprende mejor una lengua?, por ejemplo, en el caso particular del español.

[21:12 se oyen ruidos afuera que interrumpen el hilo conversacional, se han omitido estos comentarios ya que no son relevantes para los objetivos de esta entrevista hasta el minuto 21:43]

N: La mejor forma... de aprender... Es que depende de muchas cosas. Depende, por ejemplo, del rango etario, depende de la motivación que tenga la persona, que tanto- yo creo, si tuviera que decirlo así, visceralmente, yo diría es el grado de compromiso que uno tiene con y la identificación en la L2. Vale decir que tanto yo me veo en esa L2, qué quiero hacer yo, porque, probablemente ustedes lo han visto que está la motivación intrínseca, instrumental que le llaman, la otra que es extrínseca... cuando hablan de qué es lo que yo quiero, yo quiero ser parte de esa comunidad, cuando tú quieres entenderlo y más allá de que porque quiero... entender sino que quiero ser parte de esa cultura, me identifico con esa cultura, entonces de alguna forma existe un vínculo motivacional mucho mayor que te va a llevar a sobrepasar los problemas que vas a tener en el proceso de enseñanza de lengua porque, por ejemplo... ocurre que cuando tú partes

**Comentado [SH89]:** METODOLOGÍA: enfoque por tareas/ enfoque comunicativo

**Comentado [SH90]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SH91]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SH92]:** PRÁCTICAS EN SALA: ejercicios de producción

**Comentado [SH93]:** TEORÍA: sociocultural

**Comentado [SH94]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de una lengua

aprendiendo una lengua extranjera, el período del A1 al A2 usualmente se presenta así como una... Un... Se dispara, porque no sabías nada... y de un día para otro sabes harto, o sea, por lo menos sabes decir un número importante de palabras, ya sabes decir, por ejemplo, "¿dónde está el baño?", puedes hacer transacciones básicas, no te vas a morir de hambre y vas a poder hacer cosas que antes no hacías, entonces el aumento es considerable. Pero después llega el B, que se produce lo que se llama la meseta del B, que, el progreso es muy lento porque después ya empiezas a construir sobre estructuras que ya has visto y ves usos diferentes y eres cada vez más preciso, entonces, ves una cantidad, por ejemplo en español, interminable de tiempos para diferentes cosas y empieza a ser más preciso y más puntual y más preciso y más puntual, para algo que, por ejemplo, la persona ya conoce una fórmula, muy simple, que le permite resolver el problema. Y también hay que entender que en el A1, cuando tú vas subiendo esa gran curva, existe frustración. Existe la frustración porque es la frustración que se genera desde, por ejemplo, que está muy relacionado con la pregunta que me hicieron como... De alguna forma cómo poder enseñar las clases en la L2 y que la persona entienda, porque si no te genera... ¿cómo se llama?, una suerte de ansiedad, que se llama ansiedad de orientación, que es saber, básicamente que está pasando, no sé si les ha pasado, por ejemplo, si han tomado un curso de idioma, y esa cuestión de que todos, por ejemplo, el profe habla y miran alrededor y como que todos abren el libro y tú no cachai lo que está pasando y tú decís "pero, ¿por qué estoy acá, qué hice?" debería estar en otra parte, no, esto no es para mí. Entonces, esa situación... ocurre y ocurre súper frecuentemente, de que todos parecen entender, yo no... por más que trato no logro subirme, no logro subirme, y eso es una barrera que es de frustración, que si tú no tienes algo que te motive como para poder sobrellevarlo y partir con ese primer desafío, después el desafío... de la meseta, es muy probable que quedes en el camino. Entonces tiene que haber algo que te genere la atracción como para poder seguir adelante. Y eso para mí está dado en ese sentido de pertenencia en la L2. De cuanto yo quiero ser parte de esa cultura. Ya sea porque quiero viajar, porque me gusta la música, porque me gusta un completo de allá, no sé.

E1: Eso me recordó una anécdota muy... muy nada que ver con esto pero...

E2: Y centrado más en Chile, ¿usted considera que es difícil enseñar español aquí?

N: O sea... ¿Difícil?... ¿Cómo?

E1: Como aquí en Chile, como si existe algún factor que pueda como potenciar o quizás disminuir el proceso...

E1: [De aprendizaje de la lengua español].

N: [Nuevamente, ¿desde] la lengua o desde la implementación como política lingüística?

E1: Desde la lengua.

E2: Desde la lengua.

N: Desde la lengua, okay, las complejidades de la lengua particulares del español de Chile entonces. Para el extranjero.

E1: Claro.

E2: Claro.

N: Ya... Bueno claro, o sea tenemos nuestras particularidades que nos hacen un español bastante complejo. De hecho, bueno, yo en este contexto tengo la oportunidad de compartir con un uruguayo que vivió en España mucho tiempo, una... Mexicana y también tengo la oportunidad de conversar con varios latinos y la mayoría dice que no me entiende, que prefieren que, que- me entienden más cuando hablo en inglés que cuando hablo en español. Y a pesar que yo me considero una persona medianamente educada... Hablo muy rápido, yo sé que hablo un poco más rápido que la media chilena... Pero por ejemplo, las dificultades, que no digo que esté mal porque algunos dicen, no sé "nos alejamos mucho de la norma, el estándar español" y bueno eso, que es el estándar de alguna forma. Nosotros cada uno tiene una variante y nosotros es ilógico que enseñemos un "vosotros" estando en Chile, o sea es ridículo porque eso va a ser algo que jamás vas a usar. Entonces, lo que sí creo, no sé si respondo la pregunta con esto es que... Los aspectos propios del español de Chile enseñados en Chile, en ese contexto, es importante respetarlos del punto de vista sintáctico, del punto de vista fonético y del punto de vista cultural. Entonces, en ese sentido sí es importante enseñar la conjugación con la i por ejemplo "¿cómo estái?", por ejemplo, esa conjugación vale la pena enseñarla, el voseo, que también lo ejecutamos, que también debería enseñarse y los aspectos idiomáticos también, por ejemplo, en Chile no sé si han notado, pero somos particularmente buenos para las expresiones idiomáticas con animales de granja.

E1: [Sí]

E2: [Sí]

N: Entonces, y eso no se da en otros españoles por ejemplo, o se da pero en menor escala. Tenemos expresiones únicas, por ejemplo, hasta el día de hoy nadie me entiende "raya para la suma". Yo lo digo en Chile y todo el mundo me entiende, bueno, "raya para la suma", todos estamos bien. Pero no poh, allá, en general los mismos hispano hablantes no me entienden, entonces, esas particularidades también hay que tenerlas claras porque... implican mucho si es que, por ejemplo, yo estoy enseñando español en Chile, y si la persona se va a quedar en Chile, por ejemplo, es un inmigrante en Chile, tiene todo el sentido del mundo que lo aprenda. Pero si yo sé que voy a enseñarle español a una persona que después va a desempeñarse en otro contexto, entonces quizás tiene sentido enseñar un español un poco más neutro con ciertos elementos que le permitan darse vuelta allá... Ahora, desde mi punto de vista como chileno, incomprendido

**Comentado [SH95]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de una lengua

**Comentado [SH96]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de una lengua

**Comentado [SH97]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de una lengua

**Comentado [SH98]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de una lengua

**Comentado [SH99]:** TEMA EMERGENTE: ideología lingüística

**Comentado [SH100]:** METODOLOGÍA: postmétodo

**Comentado [SH101]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de ELE / relación lengua-cultura

**Comentado [SH102]:** METODOLOGÍA: postmétodo



lingüísticamente por otros miembros de la comunidad hispano hablantes, sí creo que quizás es importante que dejar ciertos aspectos como para después... Como sutilezas propias de nosotros que quizás pueden complejizar la conversación con otras personas.

E1: Y usted anteriormente hablaba de... elementos culturales, de Chile si no me equivoco ¿qué elementos culturales considera usted que son importantes que los estudiantes conozcan?

N: El tema por ejemplo... bueno, primero que todo el tema de la gran cantidad de groserías que ocupamos al hablar. O sea, no lo enseñó la primera clase y luego echando puteadas al mundo, no, pero sí creo importante que es importante que en el aspecto informal sepan que se ocupa mucho, que es parte propia, la casi... ay, ¿cómo era esta palabra? Se me fue.

E1: ¿Idiosincrático?

N: No, no, bueno, es parte de la idiosincrasia pero es... ¿crapolalia? no me acuerdo el término.

E1: Coprolalia.

N: Eso es, eso es. Muy bien, muchas gracias. Es... yo diría, y uniendo, es parte de nuestra idiosincrasia, o sea... así por lo menos lo veo yo o lo siento yo. Es un elemento cultural, no digo que tienen que saberlos todos al revés y al derecho, pero que es un factor importante que, que afecta la comunicación ¿Qué otro aspecto cultural?, el tema de cómo funcionamos socialmente, por ejemplo, en este curso de español, si quieren les puedo compartir el material que hice, en el curso de los coreanos, había muy poco tiempo y lo que hicimos fue un sondeo justamente de aspectos culturales que les gustaría saber. Entonces eran sesiones, por ejemplo, me acuerdo hasta el día de hoy, porque la más exitosa, la que así rompió todos los récords, era de carrete por Santiago, y analizamos el vídeo de las cuarenta y dos frases de los borrachos, ¿ese de Woki Toki?

E1: [Sí.]

E2: [Ah sí], sí.

N: Las cuarenta y dos frases de los borrachos. Adentramos los tipos de copete más conocidos, analizamos, por ejemplo, que quiere decir por, ejemplo, la previa, el carrete, el bajón, todas ese tipo de conceptos culturales que, dentro de la cultura en la que ellos se iban a insertar, que iban a pasar... eran chicos universitarios, o sea, son cosas que les iban a llamar mucho la atención. También les interesó mucho, curiosamente, entender sobre sistema de pensiones, pero... fueron varios temas, pensiones vimos, bueno, deporte, el ocio en Chile, el tema de la vivienda, desigualdad... varios aspectos que de alguna forma encapsulaban ciertos elementos que no salen en los libros de idiomas. ahora, la Cato es uno de los pocos lugares que ha producido textos de estudio de español de Chile. La mayoría pensando en haitianos, pero también hay otros en general que rescatan muchos de estos componentes culturales y, bueno, Santiago no es Chile, entonces sí tú vas a lo largo del país tienes diferentes elementos para construir herramientas, estructuras para profesores, unidades didácticas.

E1: Perfecto. Y durante sus clases ¿usted utilizaba algún material de apoyo?

N: Claro. Pucha, como eran las clases particulares, por decirlo así, en las clases particulares, bueno, eran las guías que llevaba yo... fotos, imágenes, pero bueno, por supuesto que como en ese entonces todavía era presupuesto de estudiante eran muy en blanco y negro, o sea no, no eran muy exquisito el material para trabajar. Después ya en las otras clases era- le puse un poquito más de color ya más elaborada, y por supuesto que las de los- el curso de los coreanos... súper bien. O sea ya ahí había uso tecnológico, tenía Power Point, tenía guías, había trabajo también personal en página web, o sea, hubo varias cosas ahí.

E2: Y ese material ¿usted lo seleccionaba o lo recolectaba de algún lugar?, ¿o los hacía usted mismo?

N: No, los tuve que escribir yo. Si no- no hay prácticamente nada. Por eso yo después cuando- lo hemos presentado en varias partes, hemos dicho "está a libre disposición". No más que es de la universidad y no pueden decir que- no pueden no decir que no es de la universidad, pero ahí hay libre disposición, el que quiere que lo tome. De hecho también mis colegas (nombre) y (nombre) escribieron hace poco un libro de español para haitianos a nivel A1, A2 y está disponible, ese es gratuito también... el de la Cato se compra.

E1: Una pena. Y pensando un poco, volviendo al tema de las clases, usted había mencionado que enseñaba entre el nivel A1 y el nivel B1 si no me equivoco, ¿qué eran los contenidos o elementos que usted enseñaba en esos niveles más o menos?

N: Bueno, básicamente lo que está establecido en el Marco Común de Referencia para las Lenguas por nivel.

Básicamente el A1 es los saludos, la presentación, ser capaz de identificarse a sí mismo, necesidades básicas, después ya el nivel B1 con situaciones de la cotidianidad. los tiempos absolutos... ¿qué más?, bueno, potencialidad... y ¿qué más es?, bueno, condicionalidad... ¿qué más? Bueno, y el vocabulario de todo lo relacionado básicamente con lo cotidiano y lo más cercano, desde los números hasta la- números, ropa, compras, verduras, o sea, todo lo que de alguna forma hay en la cotidianidad que- a no ser, a no ser, bueno, así fue con los cursos de los chinos, con el de los alemanes fue un poco más orientado a lo que ellos querían y eso ya fue algunos de interés más propio, así como también el de los coreanos, que, por ejemplo, en vez de decir, por ejemplo, no sé poh, "de acuerdo al Marco Común deberían conocer este tipo de cosas", no, pucha, quieren saber de la desigualdad y pucha desigualdad ya es una palabra más compleja, y de ahí a

**Comentado [SH103]:** METODOLOGÍA: teoría sociocultural

**Comentado [SH104]:** METODOLOGÍA: enfoque por tareas

**Comentado [SH105]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad

**Comentado [SH106]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad

**Comentado [SH107]:** METODOLOGÍA: enfoque natural

**Comentado [SH108]:** TEMA EMERGENTE: materiales

**Comentado [SH109]:** PRÁCTICAS EN SALA: contenidos

hablar de elementos- también cuando hablamos por ejemplo de la AFP, o sea, ya solamente hablar por ejemplo de... Aseguradora de Fondos de Pensiones, ya de por sí es un concepto complejo para el nivel. Pero bueno... pero sí, bueno, básicamente si tuviera que decirlo, para no dar la lista completa, es básicamente lo que está ahí. No todo porque claramente el factor temporal abruma y porque tampoco sabía cuánto tiempo iba a estar. O sea, podía tener- en el caso de una alumna china estuve como les dije tres meses, con las otras dos estuve un año, con los alemanes estuve cinco meses y con los coreanos estuve un mes, pero era un mes todos los días.

E1: [Un intensivo].

N: [Entonces...] No, intensivo. No se lo doy a nadie.

E2: Pero ¿eso fue como contacto entre usted y ellos?, ¿no por una institución formal, verdad?

N: No, sí, el de la USACH era- vinieron por un programa del... ¿cómo se llamaba?, *Chilean - Corean...* no me acuerdo el nombre. Pero era un programa centro del Idea y llegamos ahí por el director del doctorado, que nos contactó porque necesitaba un curso de español para los alumnos que venían. [Que era parte del programa]

E2: [Y en esa ocasión] ¿ocupó [algún]...?

N: [¿Perdón?]

E2: En esa ocasión ¿ocupó algún libro que le haya proporcionado la universidad?

N: No, nada, había que hacerlo uno. Si era parte del objetivo, o sea, uno chicos, o sea no sé si ustedes están interesados en enseñar español, pero en este minuto... cuando- si usted está interesado en enseñar español de Chile en Chile, o donde sea, lo tiene que hacer usted. Material hay re poco. Ahora hay algunas propuestas mucho más interesantes, libros bonitos que están saliendo y te ha dado por lo menos algo con qué trabajar, pero el grueso de material disponible es, usualmente, españolísimo o mexicano. Y ese hay que adaptarlo, o sea, cualquier cosa que uno ve, va a tener que adaptarlo, hay que cambiar cosas, porque el "carro" no es el "carro". Entonces es- son cosas como esas, si te pones a ver- y los chicos a veces son medios... eso a veces te juega un poco en contra, me acuerdo que unos alemanes tenían también varios libros, porque no era el primer curso de español, no eran las primeras sesiones de español que tenían, habían hecho otro, entonces, y ese otro lo habían hecho con españolísimo. Entonces el españolísimo por supuesto que generaba conflicto.

[Entonces...]

E2: [Causaban...]

N: [¿Cómo?]

E1: Continúe. [No, es que le iba a preguntar si...]

N: [No, no, no, que sea conflicto en el sentido] de que por ejemplo, no sé, yo, por razones obvias no ocupaba "vosotros" y ellos sí ocupaban el "vosotros", como parte de algún ejercicio "vosotros", y les llamaba mucho la atención que los ejercicios de gramática que yo ocupé al principio no estaba el "vosotros".

E1: Claro.

E2: Y en esa ocasión ¿usted cómo abordaba esta como interferencia?

E1: Diferencia...

E2: ¿O diferencia?

N: No, la expliqué, la expliqué porque el *shock*, el *shock* fue cuando llegó la guía y no estaba. Y ahí fue donde de alguna forma expliqué la diferencia que tenía, o sea, ellos ya lo notaban porque a ellos ya les había ocurrido que al conversar, en su nivel, no les había resultado, o sea, en el sentido de que... o sea uno no le va a decir a alguien como, "¿qué te pasa?", pero uno sabe que hay algo extraño, ¿no cierto? Entonces, de alguna forma con eso, ya dijeron "a ver, pero ¿por qué no está?" y ahí fue como que lo expliqué y como que todo les causó como "ah, okay". Entonces... por eso cuando lo decimos "nadie lo ocupa", y acá tampoco está, o sea, hay como toda una- "okay". Y tratamos después de no, pero igual lo siguen usando, por, yo creo que por una cosa de costumbre, y porque probablemente iban a después a volver a Alemania, o dentro del grupo de la empresa que trabajaban y probablemente la mayoría hablaba esa variante.

E1: Y, pensando en las clases de español ¿nos podría describir cómo era una clase prototípica suya?, así... de las que hacía personalmente, informalmente o [las que hizo en la USACH].

N: [Bueno las que eran] personal, las que eran personalmente, bueno, siempre partía de alguna forma como para instalar un buen ambiente, el preguntar de alguna forma como estuvo la semana, que cosas hubo. Después cuando ya agarramos un poquito más de confianza, ver qué cosas vio, porque como estaba inmersa, todos, todos los cursos han sido de inmersión. Que esa es una diferencia bastante importante, yo... si me preguntan ¿cómo sería en el otro país? me declaro bastante ignorante, porque acá tenemos la ventaja que sabemos que el alumno va a estar veinticuatro siete sumergido en el español. Entonces llegaban muchos a veces a clases con dudas, cosas que habían visto, cosas que habían ido el fin de semana y a veces tú tienes tu clase armada y estas cosas, que tú preguntabas al principio, que yo preguntaba al principio, derivaba en otras cosas totalmente distinto a lo que había planeado. Pero usualmente partía con estas preguntas, aclarar consultas, cosas que había visto y después yo seguía con mi clase, que en el caso de los chinos siempre partía desde una situación, de un diálogo que les traía o algún texto en que empezábamos a conversar ciertas cosas, todos estos materiales yo les lograba extraer la mayor cantidad de vocabulario, de estructuras, obviamente primero desde un punto de vista

**Comentado [SH110]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad

**Comentado [SH111]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de una lengua

**Comentado [SH112]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de ELE

**Comentado [SH113]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de ELE

**Comentado [SH114]:** METODOLOGÍA: aprendizaje comunitario

**Comentado [SH115]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de ELE

**Comentado [SH116]:** METODOLOGÍA: postmétodo

comunicativo, me refiero, a ver, qué cosas había ahí funcionalmente que sirviera, por ejemplo, frase como hecha que sirviera para otro tipo de contexto, después ver algún punto gramatical importante y después vocabulario, o sea, trataba de sacar el máximo de jugo posible. Los audios eran un poco más difíciles. Los audios eran mucho más difíciles, porque... y yo he hecho, confieso ser, haber sido muy cruel a veces, trataba de sacar, de podcasts que los bajaba de internet, alguno que fuera medianamente claro. Como para poder trabajar un poco la audición que fuera más allá de escucharme a mí. Pero nuevamente, también, muy trabajado y, bueno, las oportunidades de hablar básicamente, en el caso de los chinos, era como con tirabuzón como les explicaba antes así, como... yo tomar un rol mucho más activo, de iniciar la conversación de "¿y tú qué piensas?" y "¿cómo lo hacemos?" Y la cuestión, "a ver, leamos", porque si no, no funcionaba. El caso de los alemanes era bastante más equilibrado. O sea, por ejemplo, yo podía dejarlos trabajando juntos y ellos posteriormente iban a después a tratar de decir lo que habían encontrado, lo que habían hecho, y eso después yo les daba retroalimentación. Lo importante es que después de cada instancia de participación, siempre yo anotaba los errores gramaticales y posteriormente - y de vocabulario etcétera y después había una sesión, una retroalimentación de todo eso. De alguna forma como para que no fuera solamente práctica por hablar, yo creo que eso es uno de los problemas más grandes que existen, en general en la enseñanza de lenguas, que... no culpo a mis colegas, porque en general están muy llenos de alumnos, y mientras más alumnos tienen, es más complejo, mientras más cursos, también, pero a veces dicen, "yo hago clases comunicativas" sencillamente porque los cabros hablan y conversan y está bien, pero el drama es que no hay ningún tipo de retroalimentación después, nada, entonces como no hay nada, el chico asume que lo hizo bien. Entonces el elemento está solo completo cuando hay una retroalimentación. Por ejemplo, no sé si les ha tocado ver algunos textos de estudio que tienen, por ejemplo, preguntas de comprensión lectora.

E1: [Sí].

E2: [Sí].

N: Ya. Y tú puedes decir al alumno que tiene dos opciones: decirle que el alumno escriba la respuesta, o bien, que converse la respuesta, ¿no cierto?

E2: Sí.

N: Ya. Si tú le dices que converse la respuesta y lo dejas hasta ahí, la verdad es que depende del objetivo para el que quieras eso. Por ejemplo, si quieres ver efectivamente cuál fue el nivel de comprensión lectora, por ejemplo... Vas a prestar mucha atención a qué es lo que están respondiendo propiamente tal, que cosas te están diciendo, por ejemplo, "¿quién era Juanito?", "Juanito era tal", te interesa saber si comprendieron lo que leyeron, pero si te interesa el fin comunicativo del texto, lo que te interesa no es que están diciendo, si no como lo están diciendo. Entonces, en vez de prestar atención a si efectivamente era Juanito, si era el primo, si era el hermano, da lo mismo, lo importante es como lo están diciendo y si lo que están diciendo está bien. Entonces, todo eso después lo reescribes y das retroalimentación, más que- después porque muchos colegas, por ejemplo, dicen "uno, ¿quién era Juanito?" "Juanito era el hermano de Pedro", ya, "Juanito era el hermano de Pedro, siguiente", pero resulta que como lo dijeron o la forma o los errores que hubo, que ahí es donde yo creo, y esta es mi visión, yo ahí es donde creo que está el foco, porque ahí es donde tú puedes corregirlo más. Porque, por último, si después quieres que efectivamente el cabro sepa que era- quien era Pedrito, le pasai la respuesta escrita. Y ahí te aseguras que el cabro puede revisar solo, que estuvo en lo correcto y, por otra parte, le sacas mayor provecho a tu clase. Entonces, eso es lo que de alguna forma más hacía, o sea, si tuviera que tener alguna introducción por decir, era eso, posteriormente venía una contextualización de lo que íbamos a tratar ese día, seguido por una actividad de lectura o de audio, seguido por el trabajo de ese texto y de ese audio que concluía con una actividad de producción escrita o de producción oral. Sobre la cual siempre había una retroalimentación. De la escrita usualmente a la clase siguiente. Porque... siempre- no me ha gustado mucho, a veces he tenido que hacerlo, la cuestión de que te entregan el texto y tú lo corriges mientras que la otra persona está hilando baba.

E1: Y en sus clases, sus estudiantes, había mencionado que hablaban con usted o hablaban entre ellos ¿no?

N: Sí.

E1: Perfecto.

N: Dependiendo de la dinámica.

E1: Y en esos casos, por ejemplo, el caso de los alemanes que hablaban entre ellos, cuando cometían algún error de cualquier tipo, se equivocaban, ¿usted los corregía?

E2: ¿Cómo abordaba [la situación]?

E1: [Cómo abordaba] la situación? En general.

N: Yo siempre he sido fan de la corrección tardía. Yo todos estos errores, por ejemplo, cuando están hablando prefiero, anotarlos y posteriormente dar una retroalimentación general que a corregir en ese mismo momento. A no ser que mi foco sea, por ejemplo, la pronunciación de una palabra en particular, ¿se entiende? Por ejemplo si lo que quiero es que los alumnos, por ejemplo, digan la palabra "propicio", por ejemplo, que podría tener algún tipo de dificultad, o por ejemplo, en los chinos la erre es un problema porque la erre no es producida acá sino que es producida atrás. Entonces, es erre que es atrás. Entonces, como es atrás, eso siempre- para qué decir la doble erre pues... terrible, hay que casi

**Comentado [SH117]:** METODOLOGÍA: postmétodo

**Comentado [SH118]:** PRÁCTICAS EN SALA: ejercicios de producción

**Comentado [SH119]:** PRÁCTICAS EN SALA: retroalimentación

**Comentado [SH120]:** METODOLOGÍA: enfoque por tareas/ enfoque comunicativo

**Comentado [SH121]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de una lengua

**Comentado [SH122]:** METODOLOGÍA: enfoque por tareas/ enfoque comunicativo

**Comentado [SH123]:** PRÁCTICAS EN SALA: ejercicios de comprensión

**Comentado [SH124]:** PRÁCTICAS EN SALA: ejercicios de producción

**Comentado [SH125]:** TEMA EMERGENTE: organización curricular

**Comentado [SH126]:** PRÁCTICAS EN SALA: retroalimentación

electrocutarlos para que salga. Entonces, ¿cuál es mi punto?, ¿mi punto es que yo quiero practicar la erre? Y ahí es donde, por ejemplo "cao", entonces "no, ca-rro, ca-rro", entonces si voy y le interrumpo para que diga la palabra bien, es porque estoy centrándome en eso. Si lo que yo me estoy centrando es en la fluidez que el alumno va teniendo... son de alguna forma son los dos focos que hay para la corrección, precisión o fluidez, y ahí uno elige, según lo que quiera. Entonces sí, van a haber conversaciones que uno va a estar centrado en la fluidez y otras que en la pronunciación. O sea... y en eso uno va variando. De hecho hay muchas veces que, por ejemplo, si usted me viera una clase, me observara una clase, y me escucha, por ejemplo, esto y la primera clase que me observa ve que no tomo nota y no doy retroalimentación va a decir "me estaba mintiendo, este es un chanta fraude", pero resulta que justamente hay clases en que sencillamente lo que quiero es que hablen, que hablen, que hablen, que hablen, que suelten lengua, que suelten la lengua, que hablen, que hablen, que hablen, porque, a pesar que yo trato de hacerla piola, igual no hay que tener dos dedos de frente para saber que el profe cuando está al lado tuyo, está anotando tus errores. A pesar que estés agachado, que estés en un rincón, igual saben que el profe se está dando vuelta anotando errores. Yo también, por supuesto, que parte de la retroalimentación siempre es decir lo bueno que hicieron, algunas cosas malas y por supuesto concluir con algo bueno, porque si no, si partes con todo lo malo, pucha, no es muy motivante que digamos, no sientes que hay un progreso. E1: Ciertamente. Estábamos pensando también en esto de hacer clases a estudiantes chinos, coreanos, alemanes... ¿ha notado usted que ellos o usted noten diferencias culturales?, ¿que puedan...?

N: Sí, sí, sí, por supuesto. Hay ciertas cosas que yo de los alemanes nunca entendí. Nunca entendí ciertas conductas, ciertas cosas... De los chinos un poco más porque estaba un poco más familiarizado con la cultura, pero, por ejemplo, me imagino cualquier colega en verdad no estaría muy feliz. Con los coreanos en verdad no noté nada extraño aparte de la situación particular del curso, que yo creo que eso fue lo que hizo que fuera particularmente desagradable. Porque estaban en una parada que venían en un curso intensivo y ya después la segunda semana ya no querían nada con nada no más, venían a conocer y pasarlo chanco. Entonces ya... se volvió particularmente difícil con ese grupo. Pero, por ejemplo, no sé, los alumnos chinos afortunadamente eran tres niñas y las niñas suelen comportarse de alguna forma un poco más recatadas, pero, por ejemplo, he tenido colegas que hacen clases a chinos y, eructan delante tuyo y para ellos es parte de su cultura sí, sí, es como muy... Entonces cuando tú estás hablando con alguien - imagínense que estamos conversando ahora en esta entrevista y todo y yo empiezo (onomatopeya de eructo) y ni siquiera "perdón, disculpe", no sé, "estoy recién operado" nada, nada. Después como que, claro, o sea son cosas como que, que a veces uno no entiende mucho, pero... de alguna forma, en el caso de los alumnos chinos, yo estaba bastante más curado de espanto, de los alemanes en verdad no mucho, solamente tenía estas- de alguna forma- como tips que me habían dado anteriormente como para tener en consideración para propósitos de planeación y secuenciación didáctica. Y en caso de los coreanos, la verdad iba sin mucha expectativa y desgraciadamente se cumplió. No tuve- no fue una experiencia muy agradable. Quedé con- quedé sin- si iba sin quedé, con nada.

E1: ¿Y hubo diferencias culturales que ellos le hicieran notar respecto a su cultura con la de los chilenos?

N: Bueno, sí, probablemente en el caso de los- por ejemplo, los coreanos están absolutamente sorprendidos, más que por aspectos culturales, por cosas situacionales, por ejemplo, el sueldo mínimo. Si no lo podían creer, no lo podían creer. Sacaban la calculadora y lo calculaban no sé cuántas veces así como... y me lo mostraban así pero, decían "pero es que es nada" y yo les decía "pero es que bueno, no me culpe a mí yo no más le vengo a decir, yo no hago la política", "es que como, ¿qué puedes hacer con eso?". Bueno, es una muy buena pregunta. Es exactamente una muy buena pregunta.

E1: En algún momento, cuando realizó clases de español, ¿tuvo cursos mixtos o ocurría que todos eran del mismo lugar, hablaban la misma lengua?

N: No, nunca fueron multilingües, no... no recuerdo un curso que haya sido multilingüe. Siempre fueron todos coreanos, los alemanes, los chinos, y siempre fueron con lengua común, y siempre fueron curiosamente siempre fueron del mismo sexo. Siempre fueron- fueron tres alumnas chinas, fueron ¿cómo se llama? dos alemanes y el grupo- ¡ah!, el grupo, no, el grupo de los coreanos sí había hombres y mujeres. Mayoritariamente mujeres. Habían... creo que tres hombres. Todos muy desagradables.

E1: Sí. Y ¿ha tenido la oportunidad de acercarse a otras culturas, haciendo clases también?

N: Sí, por supuesto. Por supuesto. Por supuesto, o sea... yo creo que incluso- es más, cuando uno hace clases de español se acerca demasiado a tu propia cultura, a aspectos culturales propios que nunca- que no sabías que los tenías o que estabas identificado y que de alguna forma se hacen como... muy muy latentes cuando planificas una clase o cuando ves los elementos que arman tu unidad didáctica. Sí, por ejemplo, enseñando inglés efectivamente uno se acerca muchísimo a la lengua, a la otra lengua porque de alguna forma asumes un rol de modelo, porque el profe es un rol de modelo en muchos sentidos, desde el punto de vista... lingüístico y también de un punto de vista... cultural. Y, bueno, y dependiendo de la cultura de donde vengan también es un referente en muchos sentidos, por ejemplo, la visión del profesor que tienen los alumnos chinos de un profesor o en general los asiáticos es muy diferente a la de otras culturas. Entonces el rol de profe es un referente también, quizás incluso en temas morales, entonces es como que... uno asume ese rol como de embajador de esas lenguas, entonces es como complejo. Pero cuando es de español es otra cosa,

**Comentado [SH127]:** PRÁCTICAS EN SALA: retroalimentación

**Comentado [SH128]:** PRÁCTICAS EN SALA: retroalimentación

**Comentado [SH129]:** PRÁCTICAS EN SALA: retroalimentación

**Comentado [SH130]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad

**Comentado [SH131]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad

**Comentado [SH132]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad

**Comentado [SH133]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad

**Comentado [SH134]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad

**Comentado [SH135]:** METODOLOGÍA: postmétodo

**Comentado [SH136]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua

**Comentado [SH137]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua

porque... de alguna forma y esto es como bien interesante, como que... no sé si ustedes han tenido la posibilidad de enseñar lenguas.

E1: Yo hice un voluntariado enseñándole a migrantes haitianos.

N: Porque en ese sentido, no sé si le pasaba, por ejemplo, a veces ocurre cuando uno enseña otras lenguas, que a mí me pasa con inglés y español. De alguna forma es como que cuando tú eres profe tú generas como, un personaje... No diría que es como un actor, porque tampoco es como que eres un personaje de- totalmente diferente a ti. Sino que es una mezcla entre tú, con este profesional, mezclado, entonces dejas ver ciertas cosas tuyas y también dentro de este marco de formalidad que implica ser un profesor, con todos tus conocimientos, lo que tienes que hacer para entregar tu clase y todo. Pero es como este personaje que tú lo vas moldeando y cuesta con el tiempo ¿no es cierto? porque, cuando a veces la gente parte, o quiere ser amigo de los alumnos o es demasiado estricto y cuesta un poco calibrarlo hasta que uno finalmente se siente cómodo con este personaje que uno es haciendo clases. Yo siempre he sido un desastre, entonces no tengo mucho a lo que acostumbrarme. Pero, en el caso del español, yo diría que... uno tiende a ser más uno mismo. Como que esa barrera, entre el profesional y el yo, se vuelve un poquito difusa y a veces sueles ser un poco más tú de lo que serías por ejemplo con la otra lengua, o al menos, así me pasa a mí. Eso no quiere decir que le voy a pegar a un alumno "güena guacho" y llegar y pegarle un guate, no, pero sí por lo menos siento que, esa como cercanía mucho más con el idioma y como que lo que estoy enseñando es mío, es propio. Estoy enseñando algo que es propio mío. En el inglés, bueno, también siento una cercanía muy profunda con el idioma, me encanta, es como parte de mi vida, me siento tremendamente identificado... debe ser porque soy rubio y de ojos azules, pero... efectivamente, también lo siento, pero cuando es español es otra cosa.

**Comentado [SH138]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre enseñanza-aprendizaje de lenguas

E2: Y a partir de esto ¿tiene alguna anécdota que le gustaría contarnos a nosotras como a partir de la cultura o algo que le hayan pedido sus alumnos o algún acontecimiento que le haya marcado y le haya servido para enseñar de una mejor forma?

N: Difícil... Lo que pasa es que... pasó tanto tiempo, entre que ha pasado tiempo y muchos cursos y en verdad no, no tengo algo así como que se venga a la mente. Sí tengo narraciones de otros colegas que me han contado que en verdad son como para escribir un libro, pero a mí en verdad lo que creo que- una de las pocas experiencias que me acuerdo es que en este curso de coreanos que es el último, me acuerdo que al final, ya la última semana... era... había un buen clima en la sala de clases, o sea había respeto absoluto, todo muy bien, yo por supuesto seguí siendo amable hasta el último día, me hundí con el barco, ya me estaba saturando, o sea, que ya en verdad- y de hecho mi colega también nos pasaba, o sea era una lucha porque era como hacerle clases a niños chicos que no querían estudiar y estamos- gente ya grande, o sea, si no quieres no vas no más, pero no tener que andar forzando a los cabros que vaya, bueno. Entonces, yo llegué a un punto en que dije "estos gallos deben odiarme", porque como no guateaba en mi esfuerzo, yo llegaba con la guía y "vamos cabros y hagamos cosas y el Power y está la guía y hagamos y vamos". Entonces... y pucha, me miraban con una cara de odio, entonces yo dije "bueno... por último nadie va a decir que"- porque yo, imagínense me pude haber sentado, "ya cabros hoy día vamos a ver YouTube", este ¿cómo se llama?, peleas callejeras, diez minutos de flaites, "ustedes me cuentan qué entendieron, ¿no entendieron nada? yo tampoco", listo

**Comentado [SH139]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad/ opinión sobre enseñanza-aprendizaje de una lengua

E1: Pasa.

N: Entonces imagínense poh, entonces yo en verdad estaba como medio desilusionado, yo le decía- (nombre), a mi colega, yo le decía "(nombre), pucha, ¿en qué cuestión- en qué nos metimos?", realmente- porque uno también está muy lleno de cosas, entonces como que estás, de alguna forma, sacrificando tiempo para hacer esta cuestión. Entonces yo "bueno, ya, nunca más mamita, nunca más". Bueno. Y al terminar el curso se me acercan dos chicas que se sentaban adelante. Por supuesto que todas querían que los llamaran con un nombre latino. No me acuerdo cuál era el nombre de ella, uno era así como... un nombre así como medio estrambótico... que no es muy latino, en todo caso. Ah, me acuerdo de una que- habían dos Luna, yo decía pero, "¿cuándo en mi vida he tenido una alumna que se llame Luna en Chile?" y habían dos Luna, entonces yo súper creativo, Luna una, Luna dos. Y bueno, la cosa es que se acercan estas dos niñas y me pasan... un paquetito así muy oriental y era para agradecerme, pucha, porque había sido el mejor profe, no tenían nada- o sea esto era sin nota, o sea, no iban a reprobar, no, nada, o sea, porque pucha muy entregadas, muy agradecidas por todo... y hasta el día de hoy yo sigo absolutamente perplejo, porque en verdad si tú las veías en clases no parecía que estuvieran enganchando en mucho, no traían nada de lo que yo les pedía que hicieran, y aún así decían que había sido pero lo mejor casi del viaje. Realmente me sorprendió. Me regalaron un estuche... que era morado con rosado y unos calcetines, unos calcetines de Doraemon.

E1: Amado.

N: No, no, pero lo chistoso es que los calcetines eran como talla dos, así como que te caben en- era como absurdo por donde uno lo viera, pero bueno, se agradece el gesto.

E1: Lo intentaron.

N: Eso fue como lo único que yo diría así como... que de alguna forma me quedaba perplejo como que- entonces, yendo como a lo medular, lejos de la experiencia, lo que me preguntan ustedes es como... qué me hacía preguntar entonces

¿qué cosas entonces realmente constituyen de todo lo que yo hice, algo que para ellas era rescatable?, que fue lo que, de alguna forma comparado con (nombre) que también es una excelente profesora, decidieron a mí darme un regalo y no a ella. Entonces ¿qué elemento fue?, ¿habrá sido el tema cultural?, ¿habrá sido la retroalimentación? Eso es como una pregunta que todavía no... que nunca yo creo voy a poderla entender, porque por supuesto que después cero contacto.

E1: Y pensando un poco en lo de las clases también, nos preguntábamos si ¿existe o hay alguna, por ejemplo, metodología con los que usted sienta mayor cercanía?

N: ¿Alguna particular la que yo me adscriba de alguna forma?

E1: Claro.

N: A mí me gusta mucho el enfoque por tareas. Tanto como planificar- porque yo particularmente soy una persona como súper cuadrada, a pesar que soy redondo y gordo como una bola, pero soy mentalmente bien cuadrado y en ese sentido, me gusta- cuando armo las clases no planifico una, usualmente hago un lote grande. Como acá no hay libro uno secuencialmente tiene que armar- si vas a secuenciar pucha, armar tanto y no hacer como "ya, ¿y qué hago la siguiente clase?", porque si no se vuelve un martirio. Si no, se vuelve realmente un martirio. Entonces el enfoque por tareas me permite a mí decir "ya, en esta clase voy a ver esto, esto otro y esta tarea me va a servir para la siguiente clase de esto, y esto a la siguiente", entonces termina la unidad como un proyecto, una macro tarea que de alguna forma me permite articular todo lo que he visto. Entonces, usualmente parto con la evaluación final, o sea tarea final, que es lo que quiero que hagan al final, y las clases se dividen básicamente en las diferentes cosas que necesitan para poder cumplirme eso, y ese objetivo final está de acuerdo al Marco, por ejemplo, alguna función del Marco al nivel. Entonces eso te van graduando a lo largo de cinco, seis, siete clases dependiendo del tiempo que tengas. Y eso es de alguna forma es como lo que usualmente hago. Por lo menos en español. En inglés es diferente porque, en inglés hay, pucha, una gran cantidad de materiales y uno puede sacar de aquí, de allá, lo vas sacando, lo vas moviendo, vas editando de alguna forma material que ya hay, en español implica un tema mucho más allá de diseño. Y en base a eso también elegir el eje didáctico, que puede ser la tarea, pero también tiene que haber un tema en particular, o sea, ya, okay, está la tarea al final, pero ¿qué tema te va a llevar a lo largo de toda esa secuencia de tareas?, porque no puedes hablar, por ejemplo, no sé poh... no sé poh, del ocio de los chilenos en la A1, después hablar de, por ejemplo... ¿qué sonó?

E1: Mi computador, una notificación.

N: Perfecto. Extremadamente aburrido. Cortar.

E2: No.

E1: Skype.

N: Entonces, por ejemplo, no puedes tener en uno ocio, después tener algo así como... vida en la tercera edad, algo así como enfermedades crónicas y después como ser un buen *boy scout*, o sea...

E1: Inconexo.

N: Claro, o sea, de alguna forma el cabro llega a la clase y no tiene idea de que es lo que le sirvió, aunque puede ser que gramaticalmente las cosas estén muy bien secuenciadas, si no hay un hilo también conector de un punto de vista temático, la cuestión se pierde. O así por lo menos lo he visto yo. Porque todo esto que les estoy predicando ahora, con una supremacía casi desde la didáctica, es porque está anticipado por una cantidad de ensayo y error, chicas, que no se imaginan. Cuántas veces no hice el ridículo, cuántas veces no llegué con cuestiones, pucha, que, no resultaron, y resultaron pésimas así al cubo. Entonces, por eso les digo, o sea, esto es lo que yo me siento más cómodo ahora, pero esto está precedido por una serie de ensayo y error. Y que tú sabes como va a terminar si es que lo haces. Lo único que yo creo que va a mejorando, con el tiempo, es tu capacidad de improvisación y tu capacidad de poder sacar cosas adelante quizás sin tanta planificación. Sobre todo, por lo menos en inglés, ya no tengo ningún problema en hacerlo, no me gusta, pero puedo. En español no tanto, en español tengo que estar mucho, mucho más... seguro, tengo que tener todo mucho mucho más estructurado, porque como no lo hago regularmente, no tengo tantas cartas bajo la manga como las tengo en inglés.

E1: Y en cuanto a teorías ¿hay alguna con la que usted sea más cercano? Teorías de adquisición, pregunto.

N: La verdad... la verdad es que es difícil porque, o sea, uno tiene- como que de alguna forma está todo muy ligado al tema de ¿cómo se llama?, de construccionismo, o sea, prácticamente todo está ligado a esa última instancia, sobre todo el tema de la colaboración. De hecho, se produce una suerte de quiebre bastante interesante porque, yo como profe siempre tiendo a privilegiar que los alumnos hablen, que conversen, que el trabajo en equipo y todo el- todas esas cosas maravillosas y a mí me carga, como alumno me carga, me empelota, o sea, yo para mí, me carga que me hagan hablar con alguien más, "yo, no me interesa saber de tí", "¿qué hiciste el fin de semana?", "¿qué te importa?". Yo, para mí, o sea como alumno, a mí me encanta que el profe hable infinitas horas y yo tome nota. Para mí esa es mi clase ideal. Como persona. Pero como profe sé que no todo el mundo es igual de enfermo que yo, entonces tengo que hacer algo variado. Entonces ahí se produce- es interesante porque se produce una disonancia entre lo que a ti te gusta, o como a ti te gustaría aprender, versus como tú entiendes y sabes que la media entendería o aprendería mejor. Porque está comprobado, o sea, desgraciadamente eso- no hay... está claro por ejemplo con este tema de- con la zona del desarrollo

**Comentado [SH140]:** METODOLOGÍA: enfoque por tareas

**Comentado [SH141]:** METODOLOGÍA: enfoque por tareas

**Comentado [SH142]:** METODOLOGÍA: enfoque por tareas

**Comentado [SH143]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua

**Comentado [SH144]:** TEMA EMERGENTE: autopercepción

**Comentado [SH145]:** TEORÍA: sociocultural

próximo de Vigotsky, o sea está claro que hay ciertas cosas y tú, a pesar de que el postulado es bastante antiguo, tú encuesta que les haces a los chicos, con respecto a alguna metodología o algo, siempre te dicen que el trabajo con los pares los hizo darse cuenta de cosas que solos no se hubieran dado cuenta. Siempre, siempre sale, y nosotros les hacemos regularmente. Entonces, por eso digo que es casi un hecho.

E1: Y en relación con eso, entonces ¿cuál sería la mejor forma de aprender una lengua?

N: Bueno es que... como por eso digo, o sea es muy difícil, porque por una parte está lo que dice la literatura, lo que los alumnos te dicen, y lo otro está como uno cree. Entonces de alguna forma es una suerte de equilibrio entre esas tres. Ahora, ¿qué es lo que ocurre?, o ¿qué siento yo que ocurre?, bueno, más bien- también la literatura lo dice, que la mayoría de los profes cuando aprenden, por ejemplo, tú haces un curso de enseñanza de cualquier cosa, de lengua, de inglés, de lo que sea, de español, te enseñan como tú supuestamente tienes que enseñar y estrategias y cosas, pero cuando tú entras a la sala de clases y por ABC motivo lo que te enseñaron empieza a fallar, tú automáticamente pones en práctica aquello con lo que tú enseñaste. Entonces ahí como que empieza a entrar cómo te enseñaron. Y después, bueno- junto como tú crees que te gustaría enseñar. Y ahí, bueno... hay ciertas cosas que vas a tener correctas, otras cosas que no, y nuevamente depende mucho, y todo depende, desgraciadamente acá en lengua todo depende, depende de que, depende del nivel, depende del alumno, depende del contexto, depende de los insumos, depende del uso, depende de la- otra cosa que no mencionamos y que creo que no hemos mencionado en esta entrevista, por la naturaleza, es el contexto, y contexto entiéndase como institución a la que estás adscrito, porque hay ciertas instituciones que te fuerzan a ocupar un libro, de hecho, hay instituciones de español que te fuerzan a ocupar una variante, siendo que no es la tuya. Por ejemplo, a ti como hablante de español te fuerzan a enseñar el español de España, por ejemplo. A mí no me ha tocado, pero si he tenido colegas que en el instituto donde han trabajado les han dicho "acá usted enseña el español de España", y es como "pero no lo hablo", "bueno va a tener que aprenderlo". Y es como la cosa más antinatural que existe, pero los- también los programas de estudio, hay cursos que tú los dictas, pero no los creas. Y te dan el material y tú tienes que hacer trabajar ese material y ese tema también es importante como otra de las variables, porque a veces tú sabes que, por ejemplo, que en este contexto tal y tal cosa podría ser mejor, pero contextualmente no te dejan. Por ejemplo no sé si han hablado de, no sé si han hablado de Berlitz, el instituto de idiomas en inglés.

E1: Yo no [particularmente], ¿tú, Javiera?

E2: [No].

N: Ocupa un enfoque que es bastante antiguo, y básicamente, bueno, no sé si lo han cambiado con el tiempo, pero hubo un tiempo que solía ser casi religioso, o sea, como que no podías enseñar si no era de esa forma, como parte de su enfoque, más que un tema ecléctico, por ejemplo, porque es lo que le daba el sello a la institución. Entonces, justamente también- como, por ejemplo, en Chile todavía en inglés está el tema del *boom* comunicativo, o sea, sigue, que todo sea comunicativo, comunicativo, comunicativo, no importa que hablen pésimo, pero que hablen. Entonces... también es un tema y eso viene de la institución hacia abajo, hacia el profe.

E1: Y bueno creo que con esto estaríamos listos. No sé si a ti se te ocurre algo más, Javiera

E2: No, quedé super bien y muy interesada, porque yo igual estoy muy cercana a la gente asiática y me interesa mucho así que quedé muy como- guau, como conversar con alguien más porque, por ejemplo, mis compañeros no tienen como esa cercanía con los asiáticos, entonces como conversar con alguien más, como esa experiencia, fue para mí muy interesante.

N: Sí, es un tema interesante. Yo ya, bueno, yo la paso muy bien porque en verdad me gusta mucho la cultura y es un desafío, eso sí, o sea, tiene su lado bueno, porque me gusta, pero también, del punto de vista de la planificación y de la secuencia de las tareas, tiene que ser como... diferente y acostumbrarte que, a ratos, no van a querer hablar y no es porque les caigas mal o porque no te aguanten o porque eres muy feo sino porque sencillamente está- es parte de ello. O puede ser todo lo anterior también.

**Comentado [SH146]:** TEORÍA: sociocultural

**Comentado [SH147]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua

**Comentado [SH148]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua

**Comentado [SH149]:** METODOLOGÍA: postmétodo

**Comentado [SH150]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre enseñanza-aprendizaje de una lengua

## Apéndice 7: Entrevista a Victoria

E1: Para comenzar, preguntarle ¿cuánto tiempo lleva haciendo clases? Aproximadamente...

P: A ver... sí [no... estoy equivocada], veinte años, más menos.

E1: [O aproximadamente]

P: Sí, mucho tiempo. Desde el, quizás más- desde el noventa y ocho.

[Entre 00:41 y 00:53 se desarrolla una conversación entre la participante y otra persona, que interrumpe la entrevista. Se ha omitido esta conversación ya que no es relevante para los objetivos de esta investigación].

P: Sí desde el noventa y ocho.

E1: Eh, ¿sus estudiantes son mayormente adultos, adolescentes...?

P: Adultos... todos. Creo que... adolescentes creo que quizás una vez he hecho clases... me sobran los dedos de una mano y- y niños, nunca. Me dan terror... tengo dos niños, pero, así enseñarles, terrible.

E1: Ya, ¿y de qué países son?

P: La mayor parte son de Estados Unidos. Eh, pero también hay... he- he hecho clases a estudiantes de Japón, China, Corea, Alemania, eh, ingleses.... de repente rusos, australianos... eh, esos son los que más- ah, y brasileños.

E1: ¡Ah! Y, cuando hace clases, ¿Están todos en una misma sala?

P: Hay distintos tipos de clases. Hay todos- hay clases en que están todos, de distintas lenguas maternas, en una misma sala, y hay clases en que se separan- que son, por ejemplo, convenios de universidades norteamericanas que solamente están eh reunidos por ese convenio. O sea son todos, por ejemplo, de Estados Unidos. Y hay clases en que son, generalmente los japoneses, que es como *face to face*, así una... [son privadas].

E1: [Ah], como un personal...

P: Hm.

E1: Y, eh, ¿es más o menos difícil enseñar español a estudiantes de diferentes países cuando están en todos en una misma sala?

P: La verdad es que no, esos cursos que son multilingües, eh... me resultan incluso más fáciles porque... hay menos posibilidades de que hablen en una sola lengua materna que no- o sea una lengua diferente al español, aunque bueno igual todo el mundo sabe inglés hoy en día, pero... pero se reducen las posibilidades. Además se reducen las posibilidades de que se conozcan de antes y hablen en su lengua materna porque ya se conocen. Eh, o que se conozcan de antes y entre ellos haya mala onda, entonces, no funciona la clase porque no sé, hay una persona a la que le tienen mala, o, eh, a mí me resulta más fácil. Y además en esas clases se entiende que toda la clase es en español, no importa que sean de nivel A1 o C2.

E1: Hm, ¿y alguna vez ha habido diferencias de- de- cultural, por ejemplo, en las clases entre sus alumnos?

P: Yo creo que... las diferencias culturales más... notorias son entre los alumnos y los profesores. Entonces uno se va enfrentando a varias cosas nuevas, eh, y va viendo cómo, a lo largo veinte años en mi caso, van cambiando. Eh, en el caso de los estudiantes europeos y norteamericanos, tienen, eh... muy poca tolerancia a lo políticamente incorrecto, entonces cada vez hay que tener más cuidado. Es algo que igual pasa con los estudiantes chilenos ¿ya?, pero- pero en el caso de ellos es más- más fuerte. Entonces hay palabras que ellos condenan, que son palabras que la traducción en inglés a lo mejor tiene una carga negativa, pero no tienen por qué tenerla en español ¿ya?

E1: Claro, claro. ¿Qué palabras, más menos?

P: Por ejemplo cuando uno habla de negros, claro, puede que para ellos que en los años sesenta todavía obligaban a los negros a sentarse en una parte del bus, eh, decir "negro" tiene una carga. Pero yo creo que "negro" tiene que ser tan neutro como decir "blanco". Entonces ¿por qué decir que alguien es blanco está bien y "negro" está mal? Es como... atribuir a la palabra una carga negativa y hacerlo negativo. No sé- no tiene por qué ser malo. Entonces yo trato de... esas son mis creencias y tengo que compatibilizarlas con ellos y eso es difícil. Eh, pero entre los estudiantes, no he visto mayores diferencias. Quizás entre brasileños y, eh, norteamericanos y europeos, alguna, porque los brasileños son más parecidos... son latinos al fin de cuentas.

E1: Comprendo, y con respecto a sus estudiantes, eh, ¿usted habla alguna lengua de ellos?, ¿la lengua materna de alguno de ellos?

P: Trato de no hablar inglés. La lengua vehicular que yo uso, pero lo menos posible, es el inglés. La uso inevitablemente cuando un estudiante es de nivel bajo y nivel inicial, y es más bien tímido o como que... no- no participa mucho, yo noto que no entiende. Pero trato de no usar ni una lengua que no sea el español.

E1: Entiendo ¿y usted sabe otras lenguas, además...?

P: ¿Además del inglés?

E1: Claro.

**Comentado [SH151]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE

**Comentado [SH152]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de ELE

**Comentado [SH153]:** TEMA EMERGENTE: ideología lingüística



P: Muy poco italiano, muy poco italiano. Sí, pero inglés e italiano.

E: Y estas lenguas que- que sabe, ¿cómo aprendió estas dos?

P: Italiano en la universidad. Eh, leyendo. Inglés en la universidad y porque viví también en Canadá.

E1: Ah, mire. Comprendo. Y, eh, retomando un poco lo del- lo de sus veinte años de experiencia, ¿cómo llegó a hacer clase de español?

P: Fue bien fortuito porque yo estaba haciendo un magíster en literatura. Mi área era en literatura. Y un día estaba en el patio de la universidad y una ex profesora mía me pregunto acaso si me interesaría hacer clases de español a un estudiante japonés, en el programa de español que yo ni siquiera sabía que existía. Y llegué allá, me presentaron al japonés, y lo primero que hice fue decirle "¡hola!", darle un beso y un abrazo, el tipo se quedó lívido así como "¿qué es esto?", y bueno, ahí entendí lo primero, o sea ahí hubo un choque cultural importante. Terminamos siendo super amigos, no sé qué le habré enseñado porque tenía cero preparación... eh, claro, yo había terminado la Licenciatura en Letras y estaba en un magíster pero no podía explicar subjuntivo, no podía explicar la gramática, o sea nunca me había puesto a reflexionar sobre mi propia lengua para explicarla a otra persona. No me servía hablar de la frase nominal, la frase verbal, porque no interesaba en ese momento. Entonces me obligó a replantear todo lo que sabía para explicarlo, y creo que me ayudó entender mejor, además, lo que yo sabía. Pero claro, ese primer año con un solo alumno japonés, yo creo que, como profesora, fui desastrosa. Como amiga de él al final, después de tanto vernos, sí. Bien. Nos hicimos amigos, pero ¿como profesora? pésimo.

E1: Igual era la primera vez.

P: Sí.

E1: Y, eh, ahora, al menos, ¿hoy en día en que niveles enseña?

P: Gen- en todos los niveles, pero lo que más me acomoda, y enseño más, es nivel B1 y B2, los niveles intermedios. C1 también, de repente.

E1: C1. Y acá, en... en esta universidad, ¿enseñan en los niveles...?, ¿en qué niveles enseñan?

P: Cuando son estudiantes de convenio se supone que tienen que venir con un nivel B1. Entonces... pero, bueno, no- no siempre vienen con ese nivel. Cuando son estudiantes particulares vienen de cero, entonces también se enseña, en general, por ejemplo a los japoneses, cursos desde A1 en adelante. Pero los cursos más masivos suelen ser entre B1 y C1.

E1: B1 y C1. Y, así como en términos más o menos generales, ¿en cada nivel que enseñan aproximadamente?

P: Nosotros nos regimos por el plan curricular del Instituto Cervantes. Entonces, eh, la verdad es que los contenidos... es como una espiral ¿cierto?, entonces uno... no es que... termine de pasar un contenido, por ejemplo "ser" y "estar" puede empezarlo uno en el A1 y va a seguir con problemas hasta el C1 probablemente. Eh, pero normalmente empezamos a ver los pasados en el A2. Se introduce el subjuntivo en el B1, en el B2 los pasados de subjuntivo, como para hacerse una idea, y el C1 ya es retomar todo con... eh, muchos clínicos, estilo indirecto.

E1: Ah, comprendo. ¿Y entonces los contenidos los seleccionan desde España? ¿Desde el Cervantes?

P: Sí, sí. Eh, siempre lo tratamos de... organizar en torno a funciones comunicativas. Entonces, las funciones que establece el plan curricular, bueno, son muchas, entonces no se pueden cubrir todas, pero las más importantes.

E1: Comprendo. Y a propósito de- de los contenidos que pasan, ¿ocupan algún libro para enseñar español?

P: Ahora estamos ocupando nuestros propios libros. Porque desde el año... 2017 si no me equivoco, empezamos a trabajar en una serie de manuales, y tenemos el A1, estamos terminando el A2. El A1 ya está publicado. El A2 espero que salga este año. El B1 ya está publicado, el B2 está publicado, y tenemos que hacer el C1.

E1: ¿Y cómo se llama el- los manuales?

P: Se llama Punto CL, mira. Acá tengo- te voy a mostrar los tres que existen. Este es el A1. Este es el B1 y este es el B2. Y tiene que pron- o sea espero este año que esté el A2.

E1: Precioso. ¿Este es del- lo hicieron desde el 2017?

P: ...Sí, creo. Sí, creo el 2017. Sí. Ahora... alguien me dijo una vez, un colega de otra facultad, " ¡ay, pero que feo! No tiene colores". Bueno, eh, las ediciones de la Universidad Católica quiso como ahorrar lo más posible, entonces esos manuales gringos que hay llenos de colores son super caros. Me encantaría que fueran así, sobre todo el A1, pero... no poh. [No], no se puede.

E1: [Claro]. Igual es un... no sé, yo creo que es un avance súper como...

P: Sí, sí porque no queríamos seguir trabajando con adaptaciones de textos de España o de México y Estados Unidos... entonces hicimos nuestros propios manuales.

E1: Eh, y bueno, retomando un poco lo- lo anteriormente, de lo que estábamos hablando, ¿usted alguna vez ha vivido en el extranjero?

P: Sí, en España y en Canadá.

E1: ¿Y qué tal la experiencia en Canadá, por ejemplo? ¿Cómo fue...?

**Comentado [SH154]:** TEMA EMERGENTE: idiomas

**Comentado [SH155]:** FORMACIÓN: experiencia laboral

**Comentado [SH156]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad

**Comentado [SH157]:** FORMACIÓN: título

**Comentado [SH158]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de una lengua

**Comentado [SH159]:** FORMACIÓN: experiencia laboral

**Comentado [SH160]:** TEMA EMERGENTE: plan curricular

**Comentado [SH161]:** PRÁCTICAS EN SALA: contenidos

**Comentado [SH162]:** TEMA EMERGENTE: organización curricular

**Comentado [SH163]:** TEMA EMERGENTE: materiales

**Comentado [SH164]:** TEMA EMERGENTE: materiales

P: Yo fui a hacer clases, **tuve la suerte de ir a la Universidad de British Columbia como profesora. Entonces hice clases de español.** Eh... fue maravilloso, o sea mi único problema en Canadá es que el clima era horrible, en Vancouver.

E1: Oh, me imagino el frío...

P: No tanto el frío porque todas las casas están bien calefaccionadas... si uno salía- yo me movía en bicicleta, entonces pasaba mucho frío en el trayecto, pero no había luz. Por ejemplo ahora, hoy día en la mañana llovió y ahora tenemos luz. Y es como que... anima, pero yo siempre he sido de Santiago, había gente de Concepción, por ejemplo, en Canadá que le daba lo mismo, pero yo sufría con la falta de luz.

E1: Ya, nublado todo el día entonces.

P: Todos los días del año. O sea, con suerte en el año veinticinco días de sol, con mucha suerte.

E1: No...

P: No había... no había primavera, era como un eterno invierno. De repente nevaba y, al principio, decías "que rico la nieve" y después ya chata de la nieve, y se pone como- se ensucia...

E1: Claro, se pone como negra...

P: Toda pisoteada, se empieza a derretir... pero, como experiencia haciendo clases, fue buena. **Tuve que hacerle clases a un grupo muy, muy grande, que nunca lo había hecho, eran cuarenta personas. Y una clase de conversación, además.**

**Eran como un nivel B1. B1. B2, por ahí. Y... hice dos... alcancé a hacer tres clases, me parece, porque estuve ahí casi 3 años. Y fue bueno, en el sentido de que estas clases estaban dentro de la malla curricular de los estudiantes, entonces para ellos era super importante que les fuera bien.**

E1: Ah.

P: Y se comprometían a trabajar. Muchas veces acá las clases de español son como un extra, entonces no le ponen mucho empeño, pero allá era importante porque ellos iban a ser profesores de español, o tenían su *major o minor* en español, entonces tenía que irles bien.

E1: Comprendo. Y, en su opinión, ¿qué consideraría usted que es lo que se necesita para enseñar español?

P: Yo creo que es... **super necesario tener un conocimiento reflexivo acerca de la gramática... un conocimiento reflexivo y funcional de la gramática, porque un licenciado en letras con mención lingüística, magíster o doctor, puede tener un conocimiento reflexivo super importante de la gramática por ejemplo, pero no funcional. Entonces al momento de explicar por qué digo "creo que hace frío" pero no creo que haga frío, o se complica las explicaciones o no se sabe cómo explicar...** entonces cuando digo conocimiento funcional, es tener la capacidad de dar buenos ejemplos, de que quede claro... eso es algo que se necesita. Ahora, para poder hacerlo, es necesario conocer la gramática propia. **Hay mucha gente, y a mí me molesta y casi que me ofende, que cree que solo porque alguien es hablante nativo de una lengua puede enseñarla.** Sobre todo el español. Porque nadie dice que un hablante nativo de inglés te va a enseñar inglés. **Pensamos en profesores de inglés. Pero no se piensa que hay profesores de español. Entonces piensan- el caso de los chicos haitianos en el colegio por ejemplo, piensan que el profesor de como- de lenguaje les puede enseñar español porque es profesor de lenguaje, pero es distinto, yo no puedo hacer clases de lenguaje porque no soy profesor de lenguaje, y un profesor de lenguaje no es un profesor de español como lengua extranjera, entonces hay capacidades y metodologías que son diferentes y que... y que debieran respetarse. Una es ese tipo de conocimientos de la gramática, la otra es un enfoque en la- en el estudiante en términos de motivación, lograr motivarlo. No es lo mismo una clase donde yo necesito disciplina, que me escuchan porque yo tengo toda la verdad y tengo que comunicarla... el profesor de español tiene que promover la comunicación y eso puede generar un poco de desorden o que sea más difícil controlar la disciplina, pero esta bien mientras promueva la comunicación.**

**E1: Comprendo. Y, eh, con respecto a lo que dijo recientemente, con "profesor de lenguaje, profesor de español", entonces ¿podríamos por lo menos decir que hay como un tema con la visibilidad de la profesión de... de los profesores y profesoras de español?**

P: Totalmente. Totalmente. O sea, creo que... me da la impresión de que la gente no sabe que existimos. Eh, porque si saben que existimos y está en la indiferencia, estoy pensando más que nada en los colegios y en el caso con los niños haitianos, realmente es como que no les importa. Y sí poh, es importante. O sea en estos momentos **muchos- muchas escuelas debieran tener talleres de enseñanza de español pero con gente especializada en español como lengua extranjera, no con- yo he sabido de, además de los profesores de lenguaje, psicopedagogas que hacen clases de español como lengua extranjera, las psicólogas haciendo clases de español como lengua extranjera... y no poh, yo no voy a ponerme hacer consultas psicológicas o de psicopedagogía.**

**E1: Claro. Entonces podríamos decir que, eh, usted, claro, piensa que es necesario tener como una formación y una preparación para hacer clases de español.**

P: Sí.

E1: Y, por ejemplo, si tuviera que recomendar dónde buscar esa formación, dónde... cómo formarse... como si alguien le preguntara "¿cómo puedo formarme para hacer clases de español?", ¿qué le recomendaría usted?

**Comentado [SH165]: FORMACIÓN: experiencia laboral**

**Comentado [SH166]: FORMACIÓN: experiencia laboral**

**Comentado [SH167]: TEMA EMERGENTE: opinión sobre la formación**

**Comentado [SH168]: TEMA EMERGENTE: ideología lingüística**

**Comentado [SH169]: TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de una lengua**

**Comentado [SH170]: TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de ELE**

**Comentado [SH171]: TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de una lengua**

P: Le recomendaría... A ver, eh, primero... una alternativa es practicar. Cuando yo empecé no tenía ninguna formación, lo hice pésimo, entonces fue un año en que, claro, a mi estudiante le pagaba su empresa entonces a él no le dolía el bolsillo, pero me imagino que si hubiera sacado de su bolsillo habría dicho "o sea... estoy perdiendo mi plata". Eh, claro, pero ese año me permitió ganar experiencia a costa de una empresa que pagó- le pagó a alguien, entonces yo aprendí echando a perder. Esa es una opción pero no siempre es la opción. Después yo fui hacer un máster en ELE en España, que me sirvió mucho. Eh, entonces hay formas de prepararse, hay- hay másters, yo entiendo que la Universidad de Concepción tiene un doctorado en lingüística aplicada?, ¿un magíster en lingüística aplicada? ya no me acuerdo. Hay diplomados en español como lengua extranjera de esta universidad, la Chile también tiene un diplomado, la USACH tiene un diplomado, eh, ahí uno puede servir como voluntario antes e ir a cursos de capacitación, o sea, hacer algo, tomar la experiencia de por lo menos un año con formación especializada o práctica "echando a perder" entre comillas, eh, para poder saber algo. Ahora, yo llevo veinte años haciendo clases y todavía pasa que un alumno me pregunta "¿y por qué esto es así?" y yo no tengo la respuesta inmediata, o sea siempre me sorprenden con algo nuevo, uno no termina de saber todo.

**Comentado [SH172]: FORMACIÓN:** experiencia laboral

E1: Claro, como aprender constantemente. Y al respecto de estas como, eh, charlas que mencionaba usted, me imagino que ha participado de algún taller o jornada o seminario de la enseñanza del español como segunda lengua.

P: Claro, las universidades... yo- la Chile, esta universidad, la USACH realizan. eh, jornadas o capacitaciones, eh, yo sé que la Chile ha hecho capacitaciones para estudiant- para profesores voluntarios. Eh, esta universidad también todos los años hace una jornada de capacitación. La USACH de repente también organiza coloquios, eh, entonces hay instancias que a lo mejor no son tan visibles porque no es tan visible el área de conocimiento, pero hay instancias de formación o especialización o mayor capacitación.

**Comentado [SH173]: FORMACIÓN:** experiencia laboral

E1: Comprendo. Y de aquellas que ha sabido cómo funcionan o ha estado allí, ¿qué le parecen?, ¿cree que son óptimas, que sirven, que tienen como un buen funcionamiento?

P: Yo creo que sirven, pero normalmente- estoy pensando más que nada aquí, esta realidad de la Católica, que es la que más conozco. Normalmente, eh, falta apoyo. De las unidades, de las mismas unidades donde uno, eh, trabaja. Quizás en la Chile es igual. Por ejemplo... español como lengua extranjera está entre mitad educación, mitad lingüística aplicada... entonces es algo que quizás no se sabe muy bien dónde ubicarlo. También suele ser un programa que no genera mucha investigación porque hay profesores que no tienen contrato y que vienen hacer sus clases no más, o tienen contrato honorario, entonces no tienen que hacer investigación, su trabajo es hacer clases y por eso puede ser entonces un área que queda un poco al margen y menos visible, en ese sentido. Entonces no es tan... fácil que esté ahí el apoyo para traer especialistas extranjeros, para pagar materiales... que se yo, fotocopias, cuadernillos para hacer una buena capacitación...

E1: Claro, libros a color...

P: Libros a color... eh, para poder hacer clases, eh, a distancia, por ejemplo. O sea con más apoyo, que siempre al final termina siendo apoyo económico, eh, se podría hacer mejores jornadas de capacitación, charlas, etc.

E1: Entiendo.

P: Más difusión se podría hacer también, traer a más especialistas, pero todo pasa, desgraciadamente, por plata y todo lo que se hace, me da la impresión, que se hace con los medios justos, con la ayuda de los profesores de los programas, así como de buena onda y de camaradería... pero no con un apoyo contundente detrás.

E1: Comprendo. Y, para ir más menos como ordenando este tema, estos profesores que usted mencionó que llegan sin contrato a hacer clases, ¿cómo... cómo ingresan a hacer clases ellos sin contrato?

P: Lo que pasa es que son contratos a honorarios, donde tú, eh, no tienes un vínculo con la institución donde estás trabajando más que llegar y hacer tu clase y luego irte. Y que te paguen por eso. Pero cuando hay un contrato detrás tú tienes acceso a la biblioteca, tú tienes acceso a investigar, tú- te exigen investigar, te exigen publicar, eh, te dan apoyo para tu formación, si tienes que ir a un congreso al extranjero, te dan apoyo para la difusión... eh, entonces eso no existe cuando los contratos son a honorarios, es como que tú vas, haces tu trabajo, cobras y te devuelves.

E1: Comprendo. Me queda claro. Ahora pensando un poco en los estudiantes, ¿usted considera que es difícil aprender español?

P: Yo creo que es difícil. Yo creo que es una lengua que tiene una gramática compleja, tiene un sistema fonético relativamente transparente, relativamente transparente porque hay problemas con diptongos... pero tiene una gramática bien compleja, eh, entonces no debe ser fácil aprender español. Imagina... que tenemos tiempo, modos ¿ya?, luego cada modo tiene distintos tiempos, hay diferencias aspectuales, eh, semánticas, pragmáticas, que es super difícil transmitir y recordar y distinguir en el momento del uso.

E1: Ya. Eh, ¿y cómo cree usted que aprenden sus estudiantes?

P: ¿Los míos? Eh, bueno, hay dos casos: están los que ya han aprendido un poco de español, eh, la- que la mayoría son de Estados Unidos. Me da la impresión que en Estados Unidos el foco está en este enfoque comunicativo, donde la gramática es como lo de menor importancia, entonces lo importante es que ellos se comuniquen. Y ellos sienten que eso está super bien, y probablemente está muy bien, pero también, a mí me da la impresión, de que deja ver, y esto una vez

**Comentado [SH174]: TEMA EMERGENTE:** opinión sobre la enseñanza de una lengua

me lo dijo un estudiante, "¿para qué aprender un español tan correcto si la gente que habla español en mi país", refiriéndose a Estados Unidos, "es gente que tiene trabajos... como no muy importantes?". Entonces, es como si yo dijera "¿por qué quiero hablar bien español con el de la feria o con el maestro o con el de la bomba de bencina?". Entonces... esa- ese- esa falta de iniciativa por hablar con corrección, más que, eh, quizás no es solo flojera, sino también es como una- decir "ah, no importa, total el español lo habla gente que no importa tampoco", y eso a mí me produce cierta...

E1: Conflicto.

P: Sí, sí. Ahora... hay estudiantes, los alemanes por ejemplo, quieren hablar perfecto o a la gente como de Europa del este quiere hablar perfecto, no quiere equivocarse, quiere conocer todas las formas... eh, obviamente estoy generalizando, pero suele ser así. Les interesa hablar una lengua super bien. Creo- a mí, a MÍ, eso me motiva, que un estudiante quiera como lograr perfección, o corrección y adecuación, pero hay otros profes que dicen "a ver, desde el punto sociolingüístico no importa, importa la adecuación y no tanto que se equivoque". Tampoco me importa que se equivoque tanto, pero que sí tenga las ganas de no equivocarse. Es como que... que quiera hacerlo bien, que quiera aprenderlo bien. Entonces los estudiantes varían según de donde son en general, a veces según la universidad de la que vienen...

E1: También puede ser un factor...

P: Sí.

E1: Eh, y según su opinión, ¿cómo o de qué modo diría usted que se aprende español?

P: No hay un solo modo... eh, yo creo que lo mejor es combinar varios modos. Varias formas. Uno puede aprender- hay dos enseñanzas clásicas, ¿cierto? Una formal con un libro, con un profesor, y la informal como en inmersión. Y hay mucha discusión respecto a cuál de las dos es mejor. Algunos dicen que se aprende solamente con educación formal, hay como un monitor que todo el tiempo me restringe lo que quiero decir, porque me quiero corregir y quiero hablar perfecto y al final no hablo nada... eh, y hay otros que dicen que "bueno como siento que hablo bien", por ejemplo los lusohablantes, los brasileños, se comunican super bien, pero es muy difícil que terminen de hablar portugués, porque sienten que lo hacen tan bien y además son tan cancheros, entradores, que, claro, tienen una comunicación perfecta pero con muchos, eh, errores. Eh, entonces la mejor forma es combinar yo creo. Si hay cuatro destrezas que hay que desarrollar, la lectura, la escritura y la oralidad, ya sea audición o producción oral, hay que tratar de practicar las cuatro... con- yo creo que una guía formal siempre es necesaria, porque produce o genera que el estudiante reflexione sobre lo que está aprendiendo, como que lo pase por un filtro donde diga "¡ah! esto significa tal cosa, esto tiene sentido para mí, lo puedo asociar con esto otro", y también que haya una parte más informal y más espontánea donde se practique la lengua, porque si solo me quedo aprendiendo con el profesor y el libro no voy a poder practicar mucho. Entonces creo que tiene que haber una combinación.

E1: Comprendo. Y a partir de este mismo punto, en términos generales, ¿usted cómo describiría una clase típica suya?

P: Eh, ya. La primera parte, yo soy bien desordenada, mi clase probablemente no es la mejor clase, pero te voy a hablar de cómo es en verdad, no como debiera ser. ¿ya? Cuando llego, eh, igual depende del día, trato- lo primero que trato es de como distender un poco. No es que haya tensión ni nada, pero en vez de llegar y empezar "abran el libro", es como "¿cómo les fue?, ¿cómo les va?", como un saludo, porque hay que hacer un ambiente agradable. Claro, a veces en el desorden en el saludo me empiezan a contar lo que hicieron el fin de semana y en eso estamos en media hora, pero está bien si lo hacen en español, y yo tomo nota de algunos errores y corrijo después. O tomo nota de ítems que podría enseñarles y lo hago después. Eh, después vamos al libro según la página donde quedamos, el tema que tenemos que ver, y trato de equilibrar mucho la presentación del tema, la conceptualización del tema, que quede claro lo que quiero enseñar, y aquí es el mayor problema porque o me extiendo mucho o lo explico muy poco. Entonces hay que lograr el equilibrio entre no aburrir a la clase explicándole tanto, pero tampoco dejarlos sin entender nada. Después uno va a la práctica y después a hacer actividades más comunicativas, que hablen entre ellos... ahora si hablan media hora sobre el fin de semana, bueno, se pierde un poco la práctica más comunicativa, pero la clase tiene como esa estructura.

E1: Comprendo. Y, a propósito de las actividades, eh, que usted mencionaba recién, como las actividades que realizan en clases sus estudiantes, ¿cuáles serían las que más realiza usted?

P: Yo cada vez estoy pidiendo que ellos hagan más la clase, y está bien. Bien para mí y bien para ellos. Entonces, eh... actividades que ellos tienen que hacer son presentaciones, cada vez más largas. Al principio pensaba "no, diez minutos está bien", no, o sea puede haber dos estudiantes que hagan la clase completa presentando un tema de cultural, eh, donde ellos tienen que preparar el tema, mostrarlo en un Power Point, hacerle preguntas a la clase y moderar. Presentaciones, debates, mesas redondas... otras actividades más formales son la corrección de errores, que normalmente después de ver películas les pedimos una redacción y hacemos doble corrección. Primero- o sea, doble revisión. Primero se marcan los errores, se devuelve el papel al estudiante para que corrija lo de las marcas, después el estudiante lo vuelve a entregar y ahí nosotros corregimos si está bien o mal la corrección que ellos ya hicieron, para que tomen conciencia, porque sino a veces uno pasa todo el día corrigiendo y el estudiante ni mira la corrección.

**Comentado [SH175]:** TEMA EMERGENTE: ideología lingüística

**Comentado [SH176]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de una lengua

**Comentado [SH177]:** METODOLOGÍA: postmétodo

**Comentado [SH178]:** METODOLOGÍA: interaccionista

**Comentado [SH179]:** TEMA EMERGENTE: tipo de interacción en la sala de clases

**Comentado [SH180]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SH181]:** PRÁCTICAS EN SALA: retroalimentación

**Comentado [SH182]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SH183]:** PRÁCTICAS EN SALA: ejercicios de producción comunicativa

**Comentado [SH184]:** METODOLOGÍA: postmétodo

**Comentado [SH185]:** PRÁCTICAS EN SALA: ejercicios de producción y comprensión

**Comentado [SH186]:** PRÁCTICAS EN SALA: retroalimentación

E1: Para que lo reflexionen como decía delante, comprendo. Y a propósito de la mesa de debate y de cuando se juntan a conversar en sus clases, ¿qué cosas enseña, eh, de Chile, más que nada, en sus clases?

P: Eh, normalmente son temas- a ellos les interesan mucho los movimientos sociales. Que van variando desde educación a la mujer y es divertido porque, el año 2011, los movimientos sociales relacionados con educación entre los estudiantes extranjeros tenían mucha fuerza y mucha credibilidad y los mismos gringos participaban en las marchas. Hoy en día esos movimientos, con los estudiantes extranjeros, han caído en un descrédito increíble. O sea, ellos realmente juzgan a sus compañeros como flojos, como- los juzgan como flojos no gratuitamente, sino porque les preguntan "oye, ¿y por qué es esta marcha? o ¿qué van a hacer?" y se dan cuenta de que detrás no hay un sustento muy fuerte ni un plan, sino como las ganas de ir a marchar no más. Entonces para ellos ahora tiene fuerza más el movimiento, eh, femenino.

E1: Ah, el feminismo...

P: Sí. Eso es lo que como lo que más les interesa. Llegan ellos con una concepción de que somos el país más machista del mundo, entonces igual uno tiene que confrontar y decirles "ojo, porque yo hace mucho tiempo que no veía el machismo de, por ejemplo, la- el debate entre Trump y Clinton. Eso fue descarado", les dije "y pasó frente a sus narices y esta persona quedó como presidente de su país, entonces ojo también porque primero hay que verse uno y después criticar". Y sí, toman conciencia de eso. Les interesa los indígenas, eh, a ver, los indígenas, los movimientos sociales, es como lo que más les importa. Las comidas, al principio la comidas, eh, yo diría que esos temas, pero igual vemos sociedad, las diferencias sociales que hay en Chile, como se marcan en todo sentido... eh, no solo la educación en cuanto movimiento social, sino también en cuanto a los problemas que hay, eh, por ejemplo cuando vemos "Machuca", uno está hablando de una película que refleja el año setenta y tres, pero el problema sigue persistiendo. Hay una parte en "Machuca" en que la mujer dice "¿por qué mis hijos se tienen que juntar con esta gente?", y a ellos les parece super fuerte. Bueno eso todavía existe, o sea, es algo que del setenta y tres ahora no... no ha mejorado nada. Entonces vemos eso... eso les interesa. No lo entienden para nada, porque ellos también- en cualquier lugar hay discriminación social, pero al nivel de este país... es difícil que lo comprendan. Eh, sí, esos temas más que nada.

E1: Comprendo. El tema como de la magnitud del asunto. Y dentro de este marco de lo ellos le piden aprender y de lo que se les enseña, ¿usted considera que es más difícil aprender español en Chile? Como con el contexto que tiene.

P: Yo creo que no. Yo pienso que, bueno, viene mucha gente a Chile a estudiar porque, Argentina, por ejemplo, que es un país súper atractivo, es inestable. Entonces sus universidades como que evitan llevarlos a Argentina. Este país tiene fama de estabilidad y de tranquilidad, entonces como que piensan que no va a pasar nada tan malo. Eh, y sienten confianza en que vengan para acá. Pero hay algunos que piensan que aprender el español de Chile es como poco... poco útil, porque les han dicho que hablamos como un dialecto raro, que no es verdad, entonces lo que hacen es super negativo porque en el fondo nos quitan gente que viene a estudiar y vienen a nuestro país y a conocer nuestro país y además nosotros mismos reforzamos esa idea diciendo que nosotros hablamos un español de porquería. Eh, es una variedad más del español. No es tan distinta- o sea es mucho menos marcada que la bonaerense por ejemplo, que los argentinos o los uruguayos. Eh, lo que pasa es que, claro, probablemente la mayoría no modula muy bien, no se le entiende muy bien, hay varios chilenismos, pero no significa que hablemos una cuestión de otro planeta tampoco.

E1: Claro, no es que sea como inteligible (*sic*).

P: Claro.

E1: Entiendo. Entonces, ¿usted diría que no es tan difícil enseñar español para usted? o ¿es más sencillo o le complica un poco?

P: No, no, no me complica. Ahora, claro, yo tengo una forma de hablar distinta probablemente a la mayoría y todos quienes estudiamos estas carreras somos como medios raros. Pero no, no lo encuentro complicado. Bueno, igual llevo mucho tiempo enseñando, pero hay una- sin que uno sea muy consciente, es increíble como el estudiante que no- llega sin saber nada... yo he visto desarrollos de japoneses que llegan sin saber decir "hola" y terminan en un nivel B2 o casi C1, en realidad. Y no sé, en un año, en un año y medio, y uno dice "¿cómo aprendió todo esto?, ¿cómo se lo enseñamos?, ¿cómo lo hicimos?", es super bonito. Y uno a veces no es consciente, como que uno sabe que es lo que tiene que hacer, que tiene que enseñar, pero no es muy consciente de los procesos en el estudiante, como a nivel cognitivo o, no sé, o afectivo, de cómo está aprendiendo. Eso no- como que uno lo pierde y de repente lo mira y dice "¡oh, cómo avanzó esta persona!".

E1: Como el camino que hay por detrás...

P: Claro, no podía hablar nada con él, tenía que hablarle en inglés y ahora puedo hablar en español de cualquier tema.

E1: Entiendo. Y, bueno, solamente como última pregunta, para ir un poco cerrando. Eh, dentro de las clases que usted realiza, ¿usted cree conveniente que los estudiantes hablen entre ellos en español en la clase?

P: Sí, mucho. Mucho, mucho.

E1: ¿Y qué pasa, por ejemplo, si se equivocan?, ¿con los errores?

P: Sí, hay debates sobre eso. Entre los mismos estudiantes dicen "pero ¿para qué vamos a hablar entre nosotros si nos vamos a copiar los errores?, vamos a escuchar errores y los vamos a repetir". Eh, yo creo que no tienen por qué

**Comentado [SH187]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad

**Comentado [SH188]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad

**Comentado [SH189]:** METODOLOGÍA: postmétodo

**Comentado [SH190]:** TEMA EMERGENTE: interculturalidad

**Comentado [SH191]:** TEMA EMERGENTE: ideología lingüística

**Comentado [SH192]:** TEMA EMERGENTE: ideología lingüística

**Comentado [SH193]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de una lengua

**Comentado [SH194]:** TEMA EMERGENTE: ideología lingüística

repetirlos, así como podrían repetirlos también podrían corregirse, porque entre ellos hay más confianza, entonces, desde el punto de vista más positivo, están practicando, hay posibilidades que se corrijan entre ellos sin que les duela tanto como que corrija una figura así adelante, el profesor como "no, eso no es así". Eh, y adquieren más fluidez, por practicar, entonces creo que tienen que hablar lo más posible en la clase. Ahora, igual es importante que, por ejemplo si uno hace actividades de grupo y están hablando entre ellos en español, tiene que haber un momento en que el profesor pueda escuchar esas producciones para que el profesor pueda hacer corrección o hacer alcances, entonces siempre después de los trabajos de grupo hay que tratar de incluir una fase plenaria, donde al menos una persona del grupo hable y dé cuenta de lo que estuvieron trabajando, para que el profesor de una *feedback* y diga "está bien, está mal".

E1: Ah, ya. O sea que lo que una esponja, el profesor va como...

P: Que pueda acceder a eso, porque, igual o sea si es por hablar pueden hablar fuera de la clase, pero el punto es que el profesor esté ahí para apoyar dando léxico, corrigiendo, dando ideas si es necesario, aporte sobre la cultura también, porque tienen que sentir, y agradecen también sentir, que haya un guía y que no están simplemente [como hablando], claro.

E1: [Claro, como solos]. Entiendo. Eh, bueno, ¿alguna otra como aspecto (*sic*) o cosa que le gustaría como añadir eh al respecto? Como sobre este tema que igual es como amplio.

P: Eh, no sé. Yo quisiera insistir en esto de que le diéramos importancia, a mí me encantaría que hubiera una... quizás esto es como muy macro, pero Chile no tiene una política lingüística, ni siquiera para el español. Sabemos que el español es la lengua- no es lengua oficial, así oficializada, es oficial porque es la que se habla. Es como de facto, creo que se dice, pero no hay una- no hay ninguna política lingüística sobre este país. Y a veces dicen... hay gente que quisiera que los chicos aprendieran mapuzungun, que aprendieran inglés, que aprendieran creol (*sic*) quieren algunos, pero la realidad es que no hay políticas lingüísticas de enseñanza de nada. Ni siquiera, por lo que he podido ver en investigaciones, no hay una claridad tampoco o un foco de que las mismas clases a hablantes nativos, las clases de lenguaje tienen que tender a que un estudiante salga del colegio y sepa a hablar y escribir de corrido. Yo veo a mis hijos y las pruebas que hacen- contestan como llenan el espacio sin formular nada, sin contextualizar nada y eso no es un logro. Entonces yo creo que falta una reflexión sobre las lenguas y la enseñanza de lenguas, la enseñanza del español en hablantes nativos y en extranjeros también, eh, y en el contexto de inmigración que vivimos y vamos a seguir viviendo, no importa que manden ocho mil haitianos en avión en este gobierno, no lo- es algo que no se va a detener. Van a ser haitianos o va a ser cualquier persona. Es muy difícil detenerlo y no podemos tener a estudiantes que se ponen en salas de clases sin entender nada, un año esperando que absorban, por obra y gracia de no sé qué, el español, las asignaturas y que después den el SIMCE, les vaya como la mona y les baje la subvención a los colegios... como que hay que tomar cartas en el asunto, pero con quienes corresponden y quienes corresponden creo que son los profesores de español como lengua extranjera.

E1: Claro, y como con quienes hacen las políticas lingüísticas también.

P: También. Al menos de cómo enseñar nuestra propia lengua, porque es como si no existiéramos y creo que ahora es un momento que no existía diez años atrás, pero ahora es un momento en que alguien debiera decir "a ver, está esta gente, y esta gente es la que sabe sobre este tema, considerémoslos", o sea, no están ahí porque están...

E1: Porque es divertido...

P: Claro, es la moda o no sé.

E1: Claro, es como eso. Comprendo. Muchísimas gracias.

P: De nada.

E1: De verdad no sé cómo agradecerle su tiempo.

P: De nada. No te preocupes de nada.

E1: Es que, de verdad... es maravilloso.

[Posteriormente a la realización de esta entrevista, se preguntó a la participante si adscribía a alguna teoría de adquisición o metodología de enseñanza particular].

P: Hola (entrevistador), te respondo las preguntas que me dejaste. Sobre qué teoría de adquisición de segundas lenguas considero más apropiada para la enseñanza de español, la verdad es que hoy en día no... es difícil hablar de UNA teoría. Es difícil hablar solo de conductismo, solo de innatismo, eh, la verdad es que de todas las teorías se pueden sacar elementos cognitivos, socioculturales, eh, contextuales, eh, de refuerzo, o sea, es imposible para mí decir "esta es LA teoría de adquisición de lenguas que se plasma en una metodología más apropiada o en un enfoque más apropiado". Por lo mismo ya no se habla de metodologías o métodos sino de enfoques, eh... Bueno el enfoque comunicativo probablemente el más amplio, con, sus ramas como el enfoque por tareas, el enfoque co-accional. Pero ahí uno va tomando lo mejor y peor de cada, eh... teoría por decirlo así de cada metodología también y lo que se ajusta más a uno como profesor y al grupo de estudiantes. La gran gracia que tiene la enseñanza de aprendizaje de segundas lenguas es que no está sujeta, a un currículo como por ejemplo en las escuelas o en los colegios que el profesor tiene que pasar, cierta materia, tiene que llegar a una fecha donde ha visto cierta materia. En enseñanza de segundas lenguas el currículo

**Comentado [SH195]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SH196]:** PRÁCTICAS EN SALA: retroalimentación

**Comentado [SH197]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SH198]:** TEMA EMERGENTE: política lingüística

**Comentado [SH199]:** TEMA EMERGENTE: políticas lingüísticas

**Comentado [SH200]:** TEMA EMERGENTE: políticas lingüísticas

**Comentado [SH201]:** TEMA EMERGENTE: políticas lingüísticas

es flexible y abierto, entonces se pueden hacer mezclas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, y esa - ese es el objetivo justamente. Bueno ahí también se, se contesta la segunda pregunta “¿qué metodologías de enseñanza de segundas lenguas prefere para la enseñanza de español?”. Yo a mí, para que a mí me enseñen, como, yo como aprendiente, me gusta el enfoque estructural, que es muy impopular, hoy en día, normalmente uno se mueve dentro del enfoque comunicativo, pero a mí me gusta que me enseñen la gramática con sus estructuras de forma muy ordenada, me gusta la traducción, pero, mi opinión como aprendiente, no refleja la de la mayoría de los aprendientes. Por lo tanto en general nos movemos en un enfoque por, enfoq- enfoque comunicativo, pero eh, se adapta según las necesidades y los perfiles de los estudiantes.

**Comentado [SH202]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

## Apéndice 8: Entrevista a Daniela

E1: Tu nombre y la institución en la que trabajas, para que así tengamos un registro dentro de la grabación.

P: Ya, eh, (nombre) y trabajo en el instituto Internacional Center en Viña del Par.

E1: Perfecto. Entonces...

E2: ¿Aproximadamente cuánto tiempo lleva haciendo clases?

P: A ver, clases de español- lo que pasa es que yo soy profe de español y del inglés, pero profe de español solamente desde el dos mil... a ver, 2015... 2016, en el verano del 2016.

E1: ¿Y cómo fue que llegó a hacer clases de español?

P: ¿Clases de español? Lo que pasa es que yo primero estudié pedagogía en castellano en la UPLA.

E1: Ya.

P: Salí de ahí el 2007 y, eh, bueno yo trabajaba como traductora poh, en inglés, entonces yo así trabajaba en inglés, inglés, inglés... hasta que... eh, yo ya trabajaba en ese instituto desde el 2012 y básicamente me dijeron "tú eres profe de castellano, necesitamos un profe de español" y me lancé. No hubo mucha cosa ahí. Yo había hecho clases en colegios como profesora de castellano, un par de semestres, pero nada muy... muy grande ni muy... más ¿cómo se llama esto? reemplazos y cosas así. Entonces yo ya estaba en el instituto como profe de inglés y, eh, me pasé no más a español.

E1: Ya, perfecto.

E2: Comprendo. Y actualmente ¿quiénes son sus estudiantes?, ¿son más adultos, son más jóvenes, quizás niños en algún momento?

P: Sí. No, son solamente... en español son solamente adultos, en este momento tengo a dos japoneses, que están en Chile y anteriormente- lo que pasa que hay varios programas de español en el instituto, entonces en este momento estoy haciéndole clases a dos japoneses, que son clases eternas, digamos, no es un programa que tenga fin, mientras ellos estén tomando clases, mientras ellos quieran clases, se les hace. Y aparte de eso hay un programa en el instituto de unas prácticas que vienen extranjeros, mayoritariamente estadounidenses, y ellos vienen a Chile a hacer prácticas por alrededor de tres meses... y se les da un un programa de español intensivo durante tres semanas. Y eso también lo he hecho hartito. En este momento no lo estoy haciendo porque no hay gringos, pero lo- por lo- el último debo de haberlo hecho yo creo que hace un par de meses, y esos están todo el tiempo, llegan ellos, se les hacen las tres semanas, se van, llegan otros, tres semanas, se van de nuevo.

E2: Entiendo. Y, eh, comentando un poco lo que mencionaba recién ¿cómo, más menos, funciona esto de las clases comillas eternas a los japoneses, que son como durante el tiempo que ellos quieran?, ¿ellos tienen una visa de estudio?, ¿cómo funciona eso para ellos?

**Comentado [SH203]:** FORMACIÓN: experiencia laboral

**Comentado [SH204]:** FORMACIÓN: títulos

**Comentado [SH205]:** FORMACIÓN: experiencia laboral

**Comentado [SH206]:** FORMACIÓN: títulos

**Comentado [SH207]:** FORMACIÓN: experiencia laboral

**Comentado [SH208]:** FORMACIÓN: experiencia laboral

**Comentado [SH209]:** FORMACIÓN: experiencia laboral

**Comentado [SH210]:** FORMACIÓN: experiencia laboral

**Comentado [SH211]:** FORMACIÓN: experiencia laboral

P: No, son una empresa, eh, es una empresa internacional con base en Tokio y ellos envían a sus trabajadores a todo el mundo, entonces ellos llegan acá a Chile y obviamente tienen que aprender español para poder comunicarse, y tienen un contrato, o al menos una suerte de convenio con el instituto, y envían a sus trabajadores a trabajar a Chile y a clases en el instituto. Entonces, eh, algunos en algunos casos les pagan alrededor de un año de clases y luego comienzan a trabajar *full time*, digamos, y en el caso de los dos que tengo en este momento, hay uno que por el nivel de, eh, ¿cómo se llama esto?, de jefatura que tiene, él tenía que llegar hablando español, él se las ingeniaba cómo, no le iban a dar clases de español. Y él decidió tomar clases de español con el mismo instituto porque lo conocía y de manera particular toma clases conmigo desde inicio de año y simplemente nos vemos todos los viernes y los sábados. No... yo voy avanzando obviamente con mi propio programa y tal, porque lo armo yo, pero no tiene... no hay un programa armado en ese caso. Y mi otra alumna en este momento es esposa de otro trabajador japonés de la misma empresa. Y ella en el fondo quiere aprender español para desenvolverse en el... acá con la gente, pero tampoco tiene una cosa muy específica. Los programas más armados son para los chicos que vienen a las prácticas, que tienen tres semanas de, eh, [¿cómo se llama esto?]

E1: [¿Clases?]

P: Tiene- exacto, tienen tres semanas de clases. Ahora yo, a estos dos alumnos que tengo en este momento, yo les armo el propio programa, no es tampoco que nos vemos y así como "¿qué hacemos?". Yo tengo un programa pero no es del instituto, eh, no es de la empresa, es una cosa que yo voy armando con ellos a medida que los voy viendo como avanzan. Lo que sí, a uno- con uno de ellos estamos preparando el DELE, que lo va a dar ahora me parece que en diciembre. Va a dar el DELE B1, si no me equivoco. A2 o B1, por ahí está. Tendría que revisar bien. Y eso es más o menos lo que yo he ido armando en la medida en la que los voy viendo como avanzan, porque ellos no vienen a estudiar español, vienen a trabajar, vienen a hacer otras cosas entonces el español es como un detalle. Para ellos, me refiero.

E2: Claro, comprendo. Y, en el caso de los alumnos gringos a los que les ha hecho clases en el pasado, eh, ¿el instituto le presta algún libro para enseñar español?, [¿o algún material?]

E1: [¿O algún material?], ¿o es de elaboración propia?

P: Hay- sí, no, a ver, hay unos hay unos libros, que los hizo alguien hace muchos años. Eh, que unos los usa como un poquito de base, ponte tú ejercicios sobre preposiciones "por, para", que lo- el típico problema que tienen los gringos es el "por" y el "para", que juran que es una sola- o no, una- la preposición en inglés, que no es traducible necesariamente, con eso sufren un montón, entonces hay unos libros que están hechos, así medios libros, medios guías de estudio, con los que yo parto. O de ahí por lo menos yo les saco fotocopia para que se ubiquen un poco. Pero la mayoría de lo que yo hago no está en los libros, yo lo hago por mi cuenta. Como que creo mi propio material o busco material por otros lados, les hago ver muchos vídeos también. Eh, y lo que sí me preocupo cuando trabajamos es revisar el sitio de Cervantes, que es donde está toda la preparación del examen DELE. Y ahí, eh, trabajo para- dependiendo del nivel del Marco Europeo, para que no... porque si tú trabajas un texto del aire, así como de una revista o de un- del diario, que se yo, está todo mezclado, entonces, para poder definirlo según el nivel que tengan del Marco, yo me meto y busco material ahí en el Cervantes. Eso sí hago hartito. Pero más que eso, lo que hago básicamente es hartito video y los hago escribir mucho, los hago hablar, que me cuenten de su vida y todo lo demás, y eso no está en los libros, los libros son gramática solamente, entonces, aparte que es aburrido, no aprenden español y menos chileno con eso.

E1: Claro. Y, respecto al libro, no me quedó claro, (nombre), si lo ocupan en la institución o es un libro que encuentre por tu propia cuenta.

P: No, el instituto tiene unos libros como de español básico, español medio, español avanzado, pero no son libros de ningún... no son libros de una, eh, ay, [se me fue] la palabra.

E1: [¿Editorial?]

P: No son de una editorial, alguien agarró, eh, alguien se metió a Word y empezó a escribir un montón de cosas, lo imprimieron y están anillados, entonces son más... como que alguien hubiera escrito en el computador un par de clases que hizo, es bien rudimentario, no es nada oficial, de ninguna manera, por eso mismo es que yo me apoyo hartito en la preparación DELE para darle más fuerza porque los libros no son suficientes, de ninguna manera.

E2: Comprendo. Y, eh, otra consulta con respecto a lo que hablábamos recientemente, que tú también mencionaste, es la preparación para el DELE también se hace por niveles, entonces mi pregunta es como si acaso ¿los niveles los seleccionas tú?, ¿los otorga el instituto o tienes que descubrirlo?

**Comentado [SH212]:** PRÁCTICAS EN SALA: contenidos

**Comentado [SH213]:** PRÁCTICAS EN SALA: contenidos

**Comentado [SH214]:** PRÁCTICAS EN SALA: contenidos

**Comentado [SH215]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de ELE

**Comentado [SH216]:** PRÁCTICAS EN SALA: ejercicios de producción

**Comentado [SH217]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de ELE

**Comentado [SH218]:** PRÁCTICAS EN SALA: contenido

**Comentado [SH219]:** PRÁCTICA EN SALA: contenido

**Comentado [SH220]:** TEMA EMERGENTE: materiales

**Comentado [SH221]:** PRÁCTICAS EN SALA: ejercicios de producción

**Comentado [SH222]:** PRÁCTICAS EN SALA: materiales



P: Sí, no no no, a ver, lo que pasa es que con español, hay un tema, a ver. Hay un tema con la relación que yo tengo con mi jefatura en el instituto, eh, de ya varios años, entonces en el fondo a mí ellos me entregan al alumno y me dicen "okay, que aprenda español", porque conocen como trabajo, la reputación que tengo profesionalmente... entonces me dejan bien libre porque ya tengo todo... tengo la experiencia como para armarles algo yo sola, digamos, no sé cómo lo harán con los otros profes que haya de español ahí. Lo que yo hago es que, eh, primero hablamos, los hago leer algo, los hago escribir algo... por lo general los alumnos más- no salen de la- en el marco europeo no salen de la A. O sea, la mayoría son con suerte A1. Alguno que haya viajado por ahí, quizás algún- en el caso de los gringos, alguno que haya estado viajando por Latinoamérica, conoce un poquito más por ahí, con suerte podría ser un A2, no pasan de ahí. Eh, una vez tuve uno que trabajo en España, entonces tenía, mejor pero le iba re mal porque no le servía para el chileno. Eh, entonces con respecto al DELE, yo los voy evaluando en las primeras dos clases, me hago una idea de inmediato porque, bueno, la experiencia también de todos los años que llevo trabajando...

E2: Claro

P: Me hago una experiencia super rap- me hago una idea súper rápida de donde están. Yo trabajé con el- con el Marco, estudié mucho el Marco en el magíster también, entonces yo hablo diez minutos y ya lo tengo claro. Leo un texto, lo tengo claro, los escucho hablar dos minutos, lo tengo claro, entonces esa evaluación la hago yo por mi cuenta, no hay nada oficial en el instituto, y, eh, siempre parto con el nivel A1. Y ahí mismo, ahí dentro de la evaluación me doy cuenta de inmediato, pero muy difícilmente he tenido alumnos que han salido del A del Marco.

E1: Perfecto. Y una consulta, ¿dentro del instituto se enseña el español en otros niveles que no sean A1 o A2?

P: Lo que pasa es que no es que se enseñe, el instituto- no es que el instituto ofrezca ni te ni te venda "vamos a estudiar el nivel A1", no. El alumno llega por lo- aparte siempre llegan perdidos, si no tienen idea, porque vienen de afuera. Llegan y dicen "yo quiero aprender español", entonces nosotros los tomamos, en mi caso yo los tomo, los evalúo y les digo "okay, esto es lo que necesitas". Si tú unos gringos que vienen por tres semanas, en el fondo es que conozcan un par de palabras, que conozcan un poco de vocabulario, básicamente para que no los engañen, esa es la primera primera misión mía, porque es re fácil que los engañen con plata, que les hagan creer una cosa que es otra, entonces ahí tenemos como para entender frases o frases obvias, depende de la época del año, si vienen para septiembre ubicarlos con el dieciocho y tal, eh, pero que aprendan español en tres semanas, imposible. Y con los otros chicos con los que vemos el DELE, eh, vamos avanzando, avanzando, y cuando ellos van a quedar en el nivel en el que... en el que estén cuando ellos decidan dejar de tomar clases no más, básicamente.

E2: Entiendo. Y, bueno, a propósito de lo que mencionabas anteriormente, eh, con que, "no se puede aprender español en tres semanas" y "aprender chileno también es difícil", ¿tú consideras que es difícil aprender español en Chile?

P: ¿Qué cosa?

E2: Que si acaso considera que es difícil aprender español en Chile.

M: Aprender, ¿cómo?, ¿aprender español? ¡Ah! ya, ya lo entendí. Aprender español en Chile, o sea, sí. Yo- a ver, es que depende de tu primer idioma, porque si tu primer idioma, no sé poh, fuera italiano, te iría mucho mejor que si tu primer idioma es inglés o, en este caso de mis alumnos japoneses (*sic*), obviamente. No creo que tenga que ver con aprender chileno, o sea, aprender español en Chile, tiene que ver con aprender español. Si tú tienes un tema con el idioma español, donde sea que lo aprendas, Chile, Argentina, España, donde sea el tema va a ser el mismo. Ahora, claramente un extranjero que no tiene idea del idioma, de nada de nada, y lo lanzan al chileno... obviamente que es- tú tienes- yo soy siempre de la idea que debería ser por lo menos un B1 tirando para B2 en español estándar para recién ahí considerar el chileno, porque nosotros tenemos demasiadas cosas que no- como profe yo lo disecciono y digo "imposible". Entonces, se puede por supuesto, yo tengo alumnos que han aprendido, este alumno que tiene que estudiar que es japonés que tengo ahora, él ya maneja varias frases chilenas, pero, eh, llevo casi un año trabajando con él, entonces... ¿Si se puede aprender español en Chile?, por supuesto que se puede, pero va a costar más que un español estándar. Y tienes que considerar la cultura, porque los idiomas no son- no se aprenden en solitario, es la cultura. Incluso lo que está pasando hoy día es parte de aprender el chileno porque ¿cuántas cosas la gente gritan en la calle? Para uno o para el otro lado, entonces, eh, se puede aprender, pero ojalá se tuviera una base mínima de un B1 tirando a un B2 antes de venir a Chile, y si te vas a venir a Chile con cero, tiene que ser un trabajo de todo los días. No sirve tomar clases así

**Comentado [SH223]:** TEMA EMERGENTE: autopercepción

**Comentado [SH224]:** TEMA EMERGENTE: autopercepción

**Comentado [SH225]:** PRÁCTICAS EN SALA: contenidos

**Comentado [SH226]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SH227]:** TEMA EMERGENTE: ideología lingüística

**Comentado [SH228]:** TEMA EMERGENTE: ideología lingüística

como "yo tengo clases los lunes, los miércoles y los viernes, dos horas" así no se aprende español, menos se va a aprender chileno.

E1: Entonces considerarías, (nombre), que, en este sentido ¿enseñar en Chile y en España sería lo mismo? O en cuanto a, por ejemplo, como particularidades del español chileno versus las particularidades del español de España.... ¿sería más complicado aprenderlos en Chile?

P: Lo que pasa es que en Chile vas a aprender español chileno, en España vas a aprender español de España. Depende de cual es tu meta, que es lo que quieres aprender, porque ese es un gran problema que nadie, en el fondo, lo aborda, eh, cuando uno aprende un segundo idioma. A mí como profesora de inglés también me pasa, me dicen "ya, pero ¿cómo se dice esta palabra?", lo mismo en español. Eh, no sé, "bueno, se dice así en este acento, se dice así en este otro", "en este país significa esto, en este otro país significa esta otra cosa" y les explota la cabeza, no entienden, dicen "pero ¿cómo?", si es el mismo idioma". En español pasa lo mismo, "pena" por ejemplo, para nosotros es "tristeza" y creo que, no sé si es Venezuela o Colombia, significa "vergüenza", entonces... depende de cual es tu meta a donde decides irte a estudiar, y tenemos muchísimas variedades de español. En cada país tienes muchas variedades del mismo idioma, en el norte, nosotros, en el sur, en Punta Arenas hablan con un acento medio argentino porque cruzan a cada rato. Entonces, eh, espérate se me fue tu pregunta. ¡Ah! la diferencia con España.

E1: Claro, con aprender español en otros lados.

P: Eh, [depende de tu- depende-], sí, depende de tu meta y, una cosa que la gente en el fondo no entiende, dice "ah, ya, estudié esto, significa que ya lo aprendí lo tengo listo". Lo subes a un avión, lo cambias de país, no sabe nada y no entienden, se enojan, se frustran, quieren que les devuelva la plata casi. Y no, porque cada país es distinto, entonces si es más fácil o más difícil aprender en un país depende de tu meta no más, depende de tus objetivos. Claramente el español de España tiene una estructura que- y los exámenes- el DELE de hecho es con español de España, entonces si te vas a quedar como con un español neutro, con un español que sea un poquito más formal también, el de España te va a servir, pero vente a Latinoamérica, no te van a entender. Y lo mismo nosotros cualquier- incluso nativos nosotros, nativos de acá de Latinoamérica hablando español, nos vamos a España y no los vamos a entender a ellos, entonces... no hay una sola versión del idioma, de ningún idioma hay una sola versión, no creo que haya uno más fácil que otro. Por ejemplo, nosotros tenemos una simplificación de la gramática y, en la pronunciación, nunca pronunciamos las letras eses, un montón de cosas que no hacemos, entonces un español le explota la cabeza, pero a nosotros nos explota la cabeza con ellos, con cosas que jamás se nos pasarían- ellos tienen una estructuras gramaticales que son... que para todo el resto están equivocadas pero la RAE dicen que están correctas, entonces eso más encima llévalo a alguien cuyo primer idioma ni siquiera es el español. Depende de que es lo que tú quieres hacer, pero en el fondo asumir siempre que lo que te enseñen y lo que aprendas en un país es particular de ese país, no es saber español. Lo mismo el inglés o cualquier otro idioma porque, por ejemplo, no sé, aprendes español en Irlanda, te vas a Escocia, ya te puede ir un poquito bien, pero te vas a Australia y tu inglés ya no te sirve, necesariamente. Es lo mismo.

E2: Claro, un cambio de contexto. Y, bueno, hablando de esto mismo, de la diferencia claro que hay en cada país de habla hispana, sobre todo, ¿qué cosas enseñas tú sobre Chile a tus alumnos? o ¿qué cosas tus alumnos te piden que les enseñes sobre Chile particularmente?

P: Eh, a ver, a los japoneses- con los japoneses, mucho protocolo, mucho... ay, no sé como se dice en español. Esta cosa como de entender el contexto, el saber leer entre líneas. Eso me pasa, y bueno, con los japoneses ellos me lo piden y yo también ya lo tengo preparado porque he trabajado con hartos japoneses... y con los gringos se los presento de inmediato, los gringos no tienen idea, con suerte saben que tienen que llegar a la sala. Ellos siempre andan perdidos, me refiero. Entonces ahí es, por ejemplo, una cosa súper básica es cuando te dicen "préstame luca" o "préstame plata". No te la van a devolver, entonces "ah okay, porque ayer me dijeron "préstame cinco lucas", perdiste esas cinco lucas, no te las van a devolver nunca, es una cosa muy chilena. Ese tipo de cosas. Yo siempre me preocupo de de ubicarlos, suena medio feo pero que no los vayan a hacer lesos o que por lo menos no los hagan lesos de nuevo. Eh, ¿qué más siempre me preocu-? A ver, el contextualizarlos, ponte tú en temas políticos, para que no digan cosas incorrectas, sobre todo ahora hoy día. Eh, ¿qué más? Garabatos, les enseño garabatos porque siempre les digo "tienen que- si les dicen esta... como esta mezcla de garabatos salgan corriendo". Porque los gringos- pero si es cierto, los gringos sonríen, piensan que están haciendo amigos y en realidad los van a matar. Eh, ¿qué más? Me voy más por vocabulario que por gramática, me quedo con las formas más simples, eh, no, por ejemplo, no les voy a enseñar "yo hubiera cantado" porque eso ni siquiera

**Comentado [SH229]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de ELE

**Comentado [SH230]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de ELE

**Comentado [SH231]:** TEMA EMERGENTE: relación lengua-cultura

**Comentado [SH232]:** TEMA EMERGENTE: relación lengua-cultura

**Comentado [SH233]:** TEMA EMERGENTE: relación lengua-cultura

**Comentado [SH234]:** PRÁCTICA EN SALA: contenidos

**Comentado [SH235]:** PRÁCTICA EN SALA: contenidos

nosotros lo usamos. Eh, y les explico bás- porque ellos de repente llegan como con unas gramáticas bien extrañas, sobre todo si se pasearon por España, por lo mismo, eh, y yo se los simplifico. Les digo "en Chile no se habla así, en Chile no se dice así, en Chile se hace esto, no se hace esto otro, en Chile esto significa lo contrario a lo que tú piensas". Entonces el español que yo les enseño es básicamente para que se vayan ubicando, a los gringos, que vienen por tres semanas y a los chicos japoneses, que vienen por trabajo, contextualizarlos en un inglés (*sic*) un poco más formal. Yo siempre les digo a los chicos "ustedes tienen que andar por ahí, de La Tercera tirando para El Mercurio", siempre les hago las comparaciones con los diarios y les digo "si ustedes", por ejemplo, no sé, "se quedan por ahí por La Cuarta, Publímetro, olvídenlo", no pueden hacer una reunión de trabajo con eso. Entonces yo soy de la idea, les digo "ya, La Tercera, El Mercurio, por ahí se tienen que mover", entonces, las clases con los japoneses son dos. Por un lado tenemos todo lo que es un español un poco más formal en términos de gramática, de vocabulario, de lo que ellos me van contando lo que les pasa en la oficina y tal, y por el otro lado, está esta contextualización sociocultural para que no los engañen, para que sepan cuáles son sus derechos también, eh, y básicamente para que se puedan desenvolver cuando yo no esté ahí.

E2: Comprendo. Y, bueno, dada tu experiencia, ¿cuál tú considerarías que es la mejor forma de enseñar una lengua o español en este caso?

P: Práctica, pura práctica, no libros, no memorización. Por ahí dicen que lo- que el cerebro humano no puede leer y escuchar al mismo tiempo, pero yo lo hago y me funciona con mis alumnos también, entonces videos en los que tengan subtítulos oficiales, digamos, no estos subtítulos raros de YouTube que están todos cambiados. Eh, y que puedan leer y que puedan escuchar al mismo tiempo. Eh, mucha conversación y mucha escritura, porque tú, bueno, tú tienes las habilidades activas y las habilidades pasivas, entonces hay veces que se quedan solamente escuchando y leyendo y "no, sí, yo sé, yo entiendo el idioma". Con los chicos en inglés me pasa mayoritariamente, eh, "no, si yo sé, si yo entiendo todo", pero "¿lo puedes decir?, ¿lo puedes hacer tú?", no tienen idea. Entonces con mi prof- con mis alumnos en español yo desde la primera clase los hago hablar y los hago escribir. Que me cuenten historias, que me cuenten su fin de semana, que me cuenten lo que viene el próximo fin de semana si estamos viendo futuro. Los hago dar vuelta mucho en sus propias vidas. Y si vemos algo de afuera, por ejemplo cuando preparamos DELE, si vemos algo de afuera, les pregunto mucho "¿por qué?", todo "¿por qué?". La pregunta más simple, no sé, en el DELE hay uno... todos parten con un- todas las unidades parten con un correo muy cortito: "Hola Pepito, me cambié de trabajo, me está yendo de esta manera, ojalá nos veamos pronto. Chao, cuidate". Ya "¿por qué se cambió de trabajo?", ahí dice en el texto, dice que se cambió de trabajo porque se cambió de ciudad. Ya "¿y tú?, ¿cuántas veces te has cambiado de ciudad?". Entonces, un texto de cinco líneas lo convierto en una clase entera. Entonces, sea que esté en ese texto, en esa preparación DELE o en lo que sea, en ese video, da lo mismo, que no le es necesariamente familiar a ellos o no lo conectan, aunque yo lo pueda encontrar familiar, yo se los hago familiar. Entonces, si está dando vuelta con ellos todo el rato, que es parte de las teorías de aprendizaje de un idioma, tú logras que les quede mucho más. Por ejemplo, tengo una alumna que es - tenemos un chiste, su marido le regala botellas de agua, para él ese es un regalo. Entonces, cada vez que pasa algo: "¿y te regaló la botella de agua?", "no, me debe la botella de agua". Entonces ella tiene esa cosa dando vueltas todo el rato. No se le va a olvidar nunca como se dice "botella". Entonces, ese tipo de cosas, yo todo, todo se los traigo a una cosa muy personal, aparte me cuentan sus vidas porque nos vemos todo el rato, entonces, eso hace que les quede mucho más y pueden emocionalmente conectarse. Entonces para mí esa es la mejor manera: práctica de habilidades activas y relativas directamente a su vida, lo más cercano posible, claramente hay cosas que no te quieren contar, pero lo más que se pueda, acercarlos, acercarlos, acercarlos y me ha dado hartos buenos resultados.

E2: Claro, Y, bueno, tomando en conjunto esta cantidad de actividades y la forma en que tú las haces con tus estudiantes ¿cómo podrías decir que ellos aprenden?, ¿cómo es el proceso en que ellos aprenden español?

P: ¿Cómo aprenden?, ¿así como meterme en sus cabezas? A ver, ¿cómo aprenden? No sé. A ver, ¿cómo aprenden? Eh, mi alumno japonés de este momento, él trabaja en una oficina, por tanto todo lo que nosotros vemos en clases él lo lleva a la oficina y lo que pasa en la oficina él lo lleva a la clase. Entonces no para nunca. Está todo el tiempo dando vuelta con el idioma, entonces su práctica viene de la experiencia. Y, lo mismo, como yo le acerco todos los temas, incluso temas que no tengan que ver con él, yo de alguna manera me las ingenio para que se conecten con él, eso suma a su experiencia, entonces el aprende haciendo, en el fondo. Mi otra alumna, ella es esposa de un trabajador de ahí mismo. Ella solo se conecta con el español conmigo, porque está sola en Chile, su marido trabaja todo el día, viaja todo el día, está para todos lados... entonces con ella es un poquito más difícil. Si no nos vemos una semana ya se le han olvidado

**Comentado [SH236]:** TEMA EMERGENTE: relación lengua cultura

**Comentado [SH237]:** TEMA EMERGENTE: relación lengua-cultura

**Comentado [SH238]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SH239]:** TEORÍA: cognitivismo

**Comentado [SH240]:** PRÁCTICAS EN SALA: Ejercicios de comprensión

**Comentado [SH241]:** PRÁCTICAS EN SALA: Ejercicios de producción

**Comentado [SH242]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SH243]:** METODOLOGÍA: enfoque por tareas

**Comentado [SH244]:** METODOLOGÍA: enfoque por tareas

algunas cosas, porque no practica por otros lados. Es súper tímida, entonces no habla ni con el conserje. Entonces eso hace que con ella sea el trabajo súper, súper lento, de hecho con ella todavía tenemos que usar inglés como, yo creo que un treinta por ciento de la clase la tenemos que hacer en inglés porque hay cosas que todavía no tiene, entonces ella aprende como más de la manera en la que se supone que no hay que aprender, que es más de libros, más como de clases, menos vida, menos experiencia con el idioma. Pero eso, bueno, es una decisión de ella también porque no hace mucho afuera de la sala, se queda con lo que ve conmigo no más.

E1: Y, en general, ¿qué es lo que haces tú en una clase?, por ejemplo, ¿nos podrías plantear cómo es una clase prototípica tuya?

P: A ver, son distintas las clases con mis alumnos y con mi alumna. Eh, porque todo es súper hiper personalizado. Entonces, a ver, con mi alumna siempre qué hizo el fin de semana o qué hizo entre una clase y la otra. Siempre le pregunto por su marido. Nunca lo he visto y me sé toda su vida, es muy gracioso. Eh, ¿qué más? Hablamos de su marido, hablamos de ella... siempre le pregunto qué cocinó, que va a cocinar, que almorzó, que va a almorzar. Ella tiene unas actividades de repente el fin de semana, si fue o no fue, por qué fue, por qué no fue y en eso tenemos clases de dos horas. En toda esa conversación se nos va alrededor de media hora. Entonces sacar, sacar, sacar muchas cosas familiares, muchas cosas de las que ella puede hablar. Eh, yo bromeo mucho con mis alumnos, lo que es un tema con los japoneses porque ellos tienen- son bien distintos a nosotros en términos de humor, al menos estos alumnos japoneses que yo he tenido son un poquito más serios. Pero me los gano, con el tiempo me los gano. Entonces, en toda esa conversación, mucha broma, también mucho chiste... le pregunto si le regalaron botellas de agua o no, ta ta ta ta y en eso se nos va más o menos media hora y después con mi alumna trabajamos uno de estos libros, que no son libros, que alguien preparó en el instituto, y alguna lectura de DELE, y por lo general lectura o como como ejercicios cortitos donde tiene que encontrar cosas, faltan palabras o tiene que entender contexto, pero textos muy cortitos porque ella todavía está en la A, no ha salido de la A. Y siempre les dejo tareas. Las tareas por lo general son que tiene que escribir algo y lo que sea que tenga que escribir está relacionado con lo que sea que hayamos visto en clases. Yo salto, no es como "hoy día vamos a hablar sobre", que se yo, "el mar" y toda la clase va a ser sobre el mar, no, yo salto, pellizco por todos lados, porque sino se aburre y yo también me aburro. Y con el alumno, con este otro alumno que trabaja en una oficina, con él también hablamos sobre su oficina y todo, pero menos porque él está más... está con los tiempos juntos para la preparación DELE. Entonces hablamos un poco al entrar, al empezar, unos diez quince minutitos y de ahí preparación DELE ta ta ta ta. Paramos cuando él se cansa, porque él es una máquina que puede estar cuarenta horas o un zombie que llega durmiendo, depende, tiene esos dos estados. Eh, y con él es preparación DELE ta ta ta ta y por ahí yo le empiezo a meter otras cosas, pero no nos podemos salir del DELE porque es lo que él necesita. Entonces esas clases son un poco como más estructuradas que con mis alumna, pero le meto y le meto, le meto un montón de cosas raras. A él lo veo más, lo veo tres horas.

E1: Entonces, lo que antes no me había quedado claro, es que estas son clases individuales, no en pareja o en grupo.

P: No, todo es individual. Siempre, siempre individual. Las clases de los gringos, eh, que vienen por tres semanas, que vienen a la práctica y tal, ellos de repente cuando los cuando llega más de un gringo junto, los juntan, cuando no son del mismo nivel yo siempre les digo esto "chicos, lo único que puedo hacer es enseñarles a que no les roben, a que no los hagan lesos, mostrarle la ciudad, enseñarles para donde arrancar si hay terremoto", son cosas como super de la ciudad que uno tiene que estar acá. No son español, digamos. Pero enseñarles español cuando uno, qué sé yo, hay uno que no sabe ni decir su nombre en español, que es ridículo pero no saben ni decir su nombre en español, y otro que vivió seis meses en España. Cuando me los juntan es re poco lo que puedo hacer, a no ser que me baje, que sería lo obvio bajarme al que tiene menos español, pero el otro se aburre, entonces, en ese caso, al principio, yo me quedaba en el medio y los dos sufrían. Y una vez un alumno se me puso a llorar. Entonces lo que hago ahora- pobrecita, y lo que hago ahora, ya con experiencia y todo, es que cuando me encuentro con alumnos que no tienen el mismo nivel, les enseño puro vocabulario, les enseño español pero ya lo más básico, presente simple, pasado, así pero da lo mismo si se equivocan de pasado porque tenemos más de un pasado nosotros. Da lo mismo si se equivocan, si dijeron "cantaba o cantó" no importa, pero por lo menos sabe que es pasado, y vocabulario, vocabulario, vocabulario, para que entiendan lo que tienen alrededor. Ahí no les puedo enseñar mucho español porque son dispares completamente, pero son tres semanas así que tampoco es mucho lo que se puede hacer en ese tiempo.

E1: Entonces, en general, dentro del instituto se hacen clases individuales y a veces en grupo, ¿no?

**Comentado [SH245]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de una lengua

**Comentado [SH246]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SH247]:** TEMA EMERGENTE: materiales

**Comentado [SH248]:** PRÁCTICAS EN SALA: Ejercicios de comprensión

**Comentado [SH249]:** METODOLOGÍA: enfoque por tareas

**Comentado [SH250]:** PRÁCTICAS EN SALA: contenidos

**Comentado [SH251]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SH252]:** PRÁCTICAS EN SALA: contenidos

P: Depende de si llegan dos gringos juntos y hay una sola profe, van juntos.

E1: Ya, perfecto. Y, en general, el instituto ¿público de qué lugares recibe?, ¿son principalmente norteamericanos o hay de otros países?

P: Eh, a ver, los gringos, lo que pasa es que son dos agencias. Hay una agencia que es norteamericana y otra que tiene gente de todo el mundo. Yo le- eh, en esto, en este proyecto de tres meses de práctica con tres semanas de clases, yo le hecho a norteamericanos, canadienses, eh neerlandeses, australianos, italianos, eh, franceses, ¿de dónde más?, ¿de dónde era la Sunny? Australia, ya lo dije. Eh, pa pa pa pa pa ¿dónde más, dónde más, dónde más, dónde más, dónde más? Canadá, creo que ya lo dije. Esos son los países que recuerdo en este momento.

E2: Y, bueno-

P: Y los japoneses, que viene por otro lado.

E1:[Claro].

E2:[Claro]. Y ¿cómo consideraría, o cómo podría expresar usted, el hecho de que, eh, enseñar español a gente que habla distintos idiomas?, ¿cómo es esa experiencia o cómo ha sido esa experiencia para usted?

P: Mira yo, a ver, yo... lo comparo con mi experiencia en inglés porque, bueno, yo salí del colegio, cuarto medio, y trabajé once años como traductora, entonces como que mi sueño en el fondo era, eh, tener como relaciones profesionales, como trabajar en un contexto en el que hubiera el idioma inglés. Entonces cuando empecé a trabajar como profe de inglés después, eh, yo decía "ya, tengo inglés y todo lo demás, pero como que me faltan los gringos". Entonces después, cuando empecé a hacer clases de español y empecé a trabajar en lugares en donde- en otras cosas también, en donde como que empecé a tener amistades extranjeras, eh, me empecé a dar cuenta que, eh, a ver. Yo llevo mis experiencias de como con el mundo en inglés a la clase y eso, bueno, y eso se devuelve en español también, entonces tengo- yo enseño español porque me gusta enseñar, como profesora, yo no podría hacer nada que no fuera hacer clases, en el contexto que sea, donde sea pero haciendo clases con una pizarra y con un plumón, entonces a mí me gusta hacer clases y esto de como siento o como entiendo el enseñar español es la retroalimentación en el fondo que tengo como de esta cultura extranjera que para mí siempre ha llegado en inglés. Porque incluso los alumnos con los que hablo- con los que hago clases en español, tengo la respuesta en inglés, al menos al principio, porque esa es nuestra lengua franca. Entonces es como... ellos ganan en español y yo gano en experiencia con culturas extranjeras, que por lo general manejamos en inglés, y soy feliz porque estoy haciendo clases que es lo único que a mí me... yo, si no hago clases yo creo que me muero, definitivamente. Ese es como el juego: yo les doy clases y ellos me dan la experiencia extranjera.

E1: Y me quedó una duda. Dices que el inglés se utiliza como lengua franca, pero ¿ocurre que haya, por ejemplo, estudiantes que no sepan inglés y hablen otra lengua?

P: A mí al menos no me ha tocado. Bueno, todos mis alumnos de- lo de las tres semanas, los gringos digamos, como para meterlos a todos en el mismo saco, todos los gringos, bueno, si son de Estados Unidos o de Canadá hablan inglés y, si son europeos, las nuevas generaciones todas hablan inglés, por tanto- siempre son chicos de alrededor de veinti algo, todos los europeos de veinti tanto hablan inglés. Las generaciones más viejas de repente no, pero las de ahora sí. Entonces siempre ha sido la lengua franca de cualquier manera. Con los japoneses, ellos hablan inglés. Al principio, siempre nos comunicamos en inglés, cuando estamos partiendo. El inglés de ellos es bastante rudimentario, con un acento bien difícil de entender, eh, porque ellos llevan su acento japonés a todos los idiomas que hablan, pero siempre hay un punto medio. Así que siempre terminamos... siempre el inglés, nunca hay ningún idioma. En algún momento yo traté de aprender italiano, me fue re mal así que siempre, siempre el inglés.

E1: Entonces... ¿la lengua inglesa se utiliza como puente en ciertas ocasiones?

P: Sí poh, si con los chicos japoneses es al principio, aparte que, si no entienden nada, si están en un país que no conocen, si están pasando... de repente vienen solos y tal, y más encima les tiro de frente así que se quiebran la nariz con el español, y más encima un español chileno, por tanto cualquier español que ellos pensaron que sabían no les sirve en Chile, se van a dar media vuelta y se van a ir. Van a pedir la plata de vuelta y van a dar una mala recomendación del instituto, entonces obviamente que tengo que presentarlos, tengo que ganármelos, tengo que hacer que se sientan cómodos, tengo que presentarles una cosa como bonita y recién ahí empezar a entrar y tratar de jugar un poquito con ellos, porque de otra manera nadie aprende poh, si esta esta cosa de ¿cómo se llama?, ah, no se como se llama en español.

E1: [Puedes decirlo en inglés, también].

**Comentado [SH253]:** FORMACIÓN: experiencia laboral

**Comentado [SH254]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de ELE

**Comentado [SH255]:** TEMA EMERGENTE: relación lengua-cultura

**Comentado [SH256]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de una lengua

P: [Lo siento, que todo esto lo aprendí en inglés]. El embudo, ¿cómo se llama esto? No sé como se llama en español. Ese embudo que cuando lo aprietas y tienes como estrés y estás mal... filtro emocional creo que se llama en español, lo estoy traduciendo literalmente. Entonces, si eso pasa, no va haber ningún tipo de avance. Por tanto yo me los gano y despues de eso recién empiezo a tratar de meterme. Antes de eso es reventarles la cara, romperles la nariz y hacerlos sufrir todo el tiempo que estén acá no más.

E2: Y, bueno, tomando un poco lo que habías mencionado recientemente. Claro, hablas español, hablas inglés debido a que estudiaste traducción, y habías mencionado-

P: No, no, no, trabajé. Trabajé como traductora pero no estudié traducción. Yo estudié pedagogía en castellano, después, en la UPLA, después certifiqué mi inglés del programa este internacional de los exámenes internacionales de la Universidad de Cambridge, de un programa, no estudié en la Universidad de Cambridge, y después hice un magíster, ahora hace poco. De inglés. Y toda esa mezclanza es con la que hago español e inglés.

E2: Comprendo. Y cuando intentaste aprender italiano, ¿cómo lo intentaste?, ¿cómo fue?

P: Eh, no hice ningún curso. Empecé como... eh, a ver, como que traté de ver un poco de cable en italiano, yo dije "bueno, sé español, sé como se aprenden los idiomas" porque toda la teoría de adquisición de idiomas y tal, "estudié latín en la universidad también, algo me debe de ir bien con el italiano", pero en el fondo me di cuenta de que era mucho trabajo. Porque el español- el inglés yo lo aprendí de manera natural. Yo el inglés, que sería mi segundo idioma, yo nunca estudié inglés, como que cuando lo enseñaban en el colegio, mágicamente, de alguna manera, no sé como, yo ya me lo sabía. Entonces yo nunca aprendí un segundo idioma, siempre estuvo ahí. Por tanto, cuando me enfrenté al italiano, que era primera vez que tenía que estudiar algo, se me hizo un mundo y dije "no me la puedo". Cuando me enfrenté y me di cuenta lo que en el fondo significaba aprender un idioma, que es lo mismo que yo hago pasar a mis alumnos, eh, no, fue mucho y dije "no, no, no, ¿para qué?". Y me rendí.

E1: Yéndonos un poco en una tangente. ¿has tenido la oportunidad de vivir o viajar al extranjero?

P: Nunca. Todos mis- toda mi experiencia viene de lectura, de conversaciones con extranjeros, eh, y de lo que voy aprendiendo en clases.

E1: Y, pensando en algo que dijiste anteriormente respecto a las culturas de tus estudiantes, haciendo clases tú, ¿has tenido la oportunidad de acercarte a otras culturas?

P: Sí, sí, poh, obvio. Yo, eh- lo que pasa es que yo soy super busquilla, yo cada vez que tengo una pregunta busco la respuesta. En el ámbito que sea, en cuestiones, qué sé yo, la otra vez estaba leyendo sobre la teoría de las cuerdas, ¿qué tengo que ver yo con física?, nada que ver, que ver pero ahí estaba metida viendo un documental. Entonces siempre estoy buscando de todo, por tanto cada vez que me encuentro con alguna cosa cultural, social de un país distinto a partir de mi experiencia con mis alumnos, les pregunto, lo convierto en parte de la clase y después yo sigo buscando por mi cuenta. Nunca me voy a quedar tranquila si tengo alguna duda. Entonces, ponte tú, una vez mis alumnos me contaban, cuando fue el terremoto el 2010, perdón, el 2011 en Japón... después en China salió la noticia sobre una escalera en Japón en que la gente se sentó en los lados y dejó el centro vacío para que quienes necesitaban subieran y bajaran la escalera. Porque en Japón la gente quedó botada en la calle con ese terremoto. Entonces en China no entendían por qué la gente era como tan simpática o tan amable, por qué no se sentaban donde ellos se querían sentar y el resto veía cómo subía la escalera. Entonces, esa historia me la contó un alumno y a mí me quedó dando vuelta y dije "oh, verdad, los chinos son como súper poco personales, como que se las arreglan ellos mismos...", está esto de que si ayudas a alguien en la calle y tienen un accidente es tu culpa, aunque tú estabas intentando ayudarlo... entonces, a partir de que simplemente me contó la historia de la escalera, yo me puse a leer sobre como son las relaciones interpersonales entre chinos y con extraños y ta ta ta y aprendí un montón. Así, de una historia que duró veinte segundo, treinta segundos. Esa soy yo, así que olvídate de todas las cosas que he aprendido con todos mis alumnos gringos, japoneses y de todos lados. Busco de todo lo que se te ocurra. No me quedo tranquila nunca.

E1: Y tengo otra duda, retomando un poco lo que mencionábamos anteriormente, por ejemplo, que tú decías que tenían habían tenido la oportunidad de tener estudiantes italianos. ¿Estos estudiantes estaban, por ejemplo, en un mismo curso que los norteamericanos, que los canadienses?, ¿o se les separaban?

P: No, siempre vienen separados, no, siempre vienen separados. O sea, la coordinadora llama y dice "(nombre), llegó un gringo, (nombre), llegaron dos gringos". Siempre llegan sueltos, no es una cosa de todo el tiempo, no es que tengamos en el horario "se va uno y llega otro". Cuando llegan, que llegan seguido, pero cuando llegan cada uno por su lado, cada

**Comentado [SH257]:** FORMACIÓN: título

**Comentado [SH258]:** FORMACIÓN: idiomas

**Comentado [SH259]:** TEMA EMERGENTE: Opinión respecto al aprendizaje de una lengua

**Comentado [SH260]:** TEMA EMERGENTE Opinión respecto al aprendizaje de una lengua

uno por su cuenta, eh, si se llegan a juntar es porque vienen juntos, muy probablemente, o coinciden pero son de la misma agencia. Entonces es muy raro que de dos agencias justo manden las mismas tres semanas, así, no sé, del primero al veintiuno, dos agencias distintas, dos alumnos de lados diferentes, es muy raro que coincidan, por tanto o vienen juntos o vienen por lo menos de la misma agencia.

E1: Entonces ¿no has tenido la experiencia de, por ejemplo, de tener diferencias culturales en el aula?, ¿entre estudiantes?

P: Eso sí poh, que han venido de la misma agencia. Eh, lo que me refiero- ah, no, claro. Me enredé en la respuesta. Sí, viniendo de la misma agencia, tuve a una neerlandesa, o sea holandesa, neerlandesa, y dos australianas, que como que compraron el paquete juntas algo así. Eso. Y ahí claro, la diferencia entre Europa y Holanda, que es como bien particular, y Australia eran súper distintas y más encima una chilena metida en el medio. Con ellas hasta salíamos, como... nos íbamos a tomar tecito después de clase y todo, como que se armó una relación bien extraña y distinta. Eh, pero esa es la única vez que he tenido más de un idioma, o sea, más de una nacionalidad en la sala. Pero ellas venían juntas, venían de distintos países con la misma agencia y habían comprado, como que se habían puesto de acuerdo, para viajar juntos.

E1: ¿Y qué diferencias en este caso ellas notaban o tú notabas?

P: A ver, las chicas australianas es que, bueno primero eran no- tenían veinte, veintiún años, así que hay un tema generacional ahí que va más allá de donde vienes de país, eran así demasiado como... muy amistosas y muy, muy con poco filtro. Pero no mal, bien, o sea de hecho encajábamos todas súper bien, nos llevábamos muy bien. Y la chica holandesa tenía una historia de vida distinta, eh, también era joven pero como que ya era abogada, ya trabajaba... estas otras chicas venían recién- estaban todavía en la universidad... entonces la otra chica era un poco más reservada. Más europea. Eh, y yo tratando ahí de hacer el nexo entre- el medio entre las dos para que las conversaciones no se fueran muy para un lado o muy para el otro, y de paso metiendo todo lo de la cultura chilena y dejando de lado un poquito más. Siempre en el medio.

E1: Claro. Y a ellas, o a tus estudiantes en general, ¿les ha llamado la atención algo sobre la cultural chilena?, ¿han notado ellos posibles diferencias culturales?, ¿algo que les choque?, ¿les sorprenda?

P: Eh... sí, no hartas, a ver, veamos, veamos, veamos... Eh, a los japoneses les llama la atención la... bueno, los japoneses tienen un tema de interacción con sus pares profesionales que es como bien estructurado. Acá en Chile es mucho más relajado, acá en Chile tú puedes ser amigo del que limpia el baño y te puedes llevar, incluso tratar de tú al jefe, eso en Japón no existe, entonces eso es un tema para ellos. Al principio les cuesta como... sienten que les están faltando el respeto, quizás, o no saben si pueden o no pueden, de repente a mí me preguntan "oye, ¿y yo puedo ir a tomarte un trago con esta persona?, porque tiene otro cargo" o, oye, una vez a uno de ellos el gerente general chileno de la empresa lo invitó a almorzar a su casa un domingo con su familia, la familia del chileno, y él no sabía qué hacer, no entendía nada, no, no le calzaba. Entonces ese tipo de cosas que tiene que ver más con un tema de protocolo... eh, para para ellos es un poco chocante, no mal, simplemente que les parece interesante o pintoresco, pero se acomodan rápido.

Y los extranjeros, los extranjeros por un tema de edad, porque siempre tienen veinti algo, ¿qué les puede llamar la atención? A ver, a ver, a ver, ¿qué cosas me han dicho?, interesantes, así como que valga la pena decir. A ver, a ver, a ver, a ver, estoy pensando, estoy pensando. Porque la relación con ellos es re distinta, es súper informal, entonces ellos andan buscando carrete, ellos andan buscando dónde comprar marihuana, que yo no les digo porque no. Porque como no puedo como profe, quizás como amiga, bueno, no fumo ni me interesa, pero como profe no puedo mandarlos a ningún lado a comprar. A ver, ¿qué me pueden decir, qué me han dicho? ¡Ah! una cosa que les llama la atención es cuando yo los tengo que advertir. Cuando les tengo que decir, por ejemplo, "compren en lugares en donde ustedes vean los precios, si preguntan, siempre le van a dar un precio mayor al original". No entienden por qué se tienen que cuidar. No entienden por qué si van a Valparaíso tienen que tener cuidado con el bolso. No entienden por qué, por ejemplo las protestas, sobre- ahora últimamente no he tenido, estas últimas semanas no he tenido alumnos gringos, pero protestas bastante más pequeñas que las que tenemos ahora no entienden y es "¿pero por qué?, ¿qué está pasando?", sobre todo, no sé, a una chica canadiense explicándole FONASA, explicándole las ISAPRES, se quería morir porque ellos tienen otro sistema de salud bastante mejor. Eh, la chica de Holanda lo mismo, no podía entender como la salud en Chile funcionaba como funciona, entonces son cosas más culturales con ellos que son... como que Chile está pasos atrás de ellos y, eh, todo lo que tiene que ver con tener que andarse cuidando de que no los engañen. Les llama mucho la

**Comentado [SH261]:** TEMA EMERGENTE: Interculturalidad

**Comentado [SH262]:** TEMA EMERGENTE: Interculturalidad

**Comentado [SH263]:** METODOLOGÍA: Postmétodo

**Comentado [SH264]:** PRÁCTICA EN SALA: contenido

**Comentado [SH265]:** TEMA EMERGENTE: Interculturalidad

atención porque ellos son... son más confiados, no sé si en sus países de origen podrán ser más confiados o será solamente porque sienten, lo que les pasa mucho a los gringos, que sienten que ellos llegan a Chile y como que las gente, a ver, no porque se crean ser más, pero ellos como que tienen este privilegio blanco que es una cosa muy gringa. Entonces este privilegio blanco, que es una cosa muy gringa, entonces este privilegio blanco no les permite darse cuenta que el mundo no es como es en su burbuja. De donde sea que vengan, porque si vienen de Europa están en una burbuja, si vienen de Estados Unidos están en otro tipo de burbuja, pero igual están en algún - están en una burbuja que se les desarma y se les explota cuando llegan a Chile. Eso los descoloca.

E1: Y retomando algo que se me olvidó preguntar antes. En el caso de tener estos grupos o parejas de estudiantes, eh, ¿tú crees que es conveniente que ellos hablen entre ellos?

P: ¿Que hablen en su idioma de origen [o hablen en español]?

E1: [No, en español entre ellos].

P: Sí, poh, obvio, si la clase se tiene que hacer lo más posible en español. De hecho el instituto tiene una casa, que me parece que tiene tres o cuatro habitaciones, entonces - de una agencia en particular y ellos llegan ahí, y yo siempre les digo "si hay más de una persona en la casa", independiente que sean alumnos míos o no, "hablen en español", "ay, pero es que nosotros somos los dos gringos, vamos a hablar en inglés", "tú no vas a aprender más español, menos español van aprender, aprovechen el español que apenas saben con la clase, úsenlo en la casa". Nunca hacen caso, pero deberían hacerlo. Yo siempre les digo "no vas a aprender español de un libro, esto no es osmosis. Tienes que vivir el idioma, si ya estás en Chile estás perdiendo la oportunidad cada vez que decides no usar el idioma".

E2: Y, por ejemplo, ¿qué sucede o que sucedería si al hablar ellos, después una clase por ejemplo, de unas dos clases, se empiezan a equivocar entre ellos hablando?

P: ¿Si yo los escucho equivocarse?

E1: Claro.

P: ¿O yo leo algo que escribieron mal?

E1: [Claro].

E2: [Claro].

P: Eh... depende, porque, por ejemplo, eh, no sé, si me dicen "yo iba" en lugar de "yo fui" ahí los tengo que corregir porque como es un verbo irregular hay una diferencia grande entre los dos y ta ta ta ta, pero si es, eh, "yo cantaba" o "yo canté" se entiende que fue ayer y se lo dejo pasar. Sobre todo si son los chicos de las tres semanas, porque ellos tienen español tres semanas, luego comienzan la práctica por tres meses y después se devuelven a su país y se olvidan de Chile. Y se acabó. Ellos vienen por un tema de créditos, ellos vienen por un tema de experiencia, eh, como de ser independiente por primera vez quizás, si es que están recién entrando a la universidad... no vienen a aprender español, entonces esa es una cuestión súper importante porque uno como profe quiere que todos seamos - que sea bilingüe, trilingüe, políglota, lo que sea, pero resulta que a lo mejor no es lo que quieren, ellos necesitan el español justo para que no los asalten, para que no les roben plata y para entender instrucciones mínimas en la práctica. Y en esos casos eso es lo que puedo hacer en tres semanas, porque si no los bombardeo y los lleno de un montón de cosas, entonces si yo empiezo "no, mira lo que pasa es que este pasado es para tal, este otro pasado es para tal" y los chicos no manejan ni su- ellos no son profes de idiomas en su idioma original, en su idioma nativo, entonces no van a entender. O, por ejemplo, "no, lo que pasa es que estás usando el adverbio, en este caso corresponde el adjetivo", ¿qué es un adverbio?, ¿qué es un adjetivo?, no tienen idea, entonces no gano nada con eso. O de repente simplemente ellos terminan de hablar y yo como que susurro la palabra "ah, ya" pero no les digo nada. O uso esa misma palabra, que ellos usaron, la uso correctamente y cuando ellos me escuchan solitos se dan cuenta, pero no es clase, no les puedo hacer una clase de verbos o de adjetivos o de complementos o de lo que sea cada vez que se equivocan, porque se van a dar media vuelta y se van a ir. No, no vienen a ser profes de español. Lo que sí me pasó con un alumno una vez, que fue una situación bien desafortunada, el chico mintió en su postulación, entonces él dijo ser C1, en el marco, y el chico no, nada, o sea- bueno, el marco, ustedes también lo saben, la A es una cosa, la B es otra cosa, la C es otra, entonces hay como techos que tiene cada una. El chico no llegaba al techo de la A y según él era C1. Entonces con él hubo unas situaciones bien incómodas porque él cometió, él a ver, él era inapropiado como persona digamos, en las relaciones con los demás. Entonces ahí cada cosa que pasaba en la clase yo estaba enojada con él, porque él le había mentido a la agencia y había sido inapropiado con gente cercana a mí, entonces ahí, eh, yo como que creo que fui como poco paciente con él. Pero por porque era mucho, o sea era una

**Comentado [SH266]:** TEMA EMERGENTE: Interculturalidad

**Comentado [SH267]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de ELE

**Comentado [SH268]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de ELE

**Comentado [SH269]:** PRÁCTICAS EN SALA: contenidos

**Comentado [SH270]:** PRÁCTICAS EN SALA: retroalimentación



cosa personal que, imposible, de hecho se fue, le hice clases una semana y nadie estuvo dispuesto a seguir con él. Y se fue. Entonces, eh, en esa semana yo no le di- no le aguanté una. No fui pesada, no lo traté mal, no le falté el respeto, no lo dejé botado, como que no lo dejé así solo a las diez de la noche en Valparaíso, no. Pero le tuve muy poca paciencia y, en esa poca paciencia que le tuve, cada vez que él cometía un error yo se lo corregía como como profe, ¿así como la vieja de castellano? Pero, eso más que yo como profesora, tuvo que ver con un tema personal fuerte, que el instituto entero quedó así mal, digamos, de hecho te digo a la semana se fue, lo fueron digamos, y ya no puede volver. Esa fue como LA vez en la que fui como más así pesada a la hora de hacer correcciones, pero tuvo otras razones, no un tema de clases mismo.

E2: Claro, se entiende. Y, bueno, retomando un poco, en general, el tema de la conversación, te preguntamos ahora ¿qué crees o qué se necesita para poder enseñar español?

P: Oh, es que me voy a cocinar yo sola, porque yo te voy a decir que para enseñar español hay que ser nativo en el idioma, pero yo no soy nativa en inglés y hago clases de inglés, entonces, estoy siendo bien hipócrita. Eh, a ver. Sí, a ver, no sé, no sé si ser nativo en el idioma... a ver, como me salvo yo misma. Eh, yo creo que para enseñar español o enseñar cualquier idioma, lo que tú primeramente necesitas es un contexto cultural y por eso es tan difícil para los gringos que aprenden idio- el español en un idioma, o el idioma que sea, no solo gringos, digamos, es tan difícil aprender español en un país, cambiarte a otro país y ya se les desarma todo. Lo que tú necesitas, primeramente, es conocer la cultura del país relativo al español que vas a enseñar. Necesitas tener un conocimiento... yo soy súper pesada en esto y me he agarrado hartos enemigos, yo soy de la idea de que si eres menos de C1 ni siquiera deberías intentar hacer clases en el idioma, porque siempre hay gente- en el idioma que sea. Siempre hay gente que que te dice "ay, pero si hay que saber un poquito más que el alumno no más", ¡no! hay que saber TODO más que el alumno, porque resulta que te van a hacer una pregunta que tú no vas a saber responder y tú dices "no la sé responder" ¿por qué yo no tengo el idioma suficiente para responderla? Incluso en español. No todos los chilenos, no todos los paraguayos, no todos los españoles pueden hacer clases de español. Entonces ¿yo no tengo el nivel de conocimiento en el idioma para responder esta pregunta que mi alumno me está haciendo? o ¿la pregunta no tiene pies ni cabeza? Y la única manera de poder resolver esa situación es tú sabiendo que no te van pillar con nada. Entonces, yo como profe de castellano, eh, adverbios, verbos, conjugaciones, complementos, objetos, lo que sea, no me van a pillar con nada de eso, pero también hay que ser humilde y saber que sí hay ciertas cosas que puede que se te pasen. Entonces... el otro día, con mi alumna japonesa, "beterraga" o "betarraga". Los chilenos, yo siempre crecí escuchando "beterraga" y resulta que es "betarraga". Es una lesera y en la RAE, no sé si lo busque en la RAE o en otro lado, no me acuerdo donde está, que decía "no, pero en Chile y en no sé donde más se dice "bete", "ah, okay, está bien". Entonces, esa cosa chiquitita, hay alumnos que no te van a esperar a buscarle la respuesta, te van a decir "¿pero cómo no sabes?", entonces- "si se supone que está enseñando el idioma". Entonces uno tiene que también hacerle ver al alumno que uno no es un diccionario caminante. Hay cosas, y por lo mismo, que el español tiene millones de variantes, uno mismo tiene que decir "okay, tengo que entender la cultura porque mucho del idioma es cultura, no es palabras, no es diccionario". Tengo que manejar el idioma a un nivel suficiente en el que no me puedan pillar con una pregunta, pero al mismo tiempo yo tengo que entender y los alumnos tienen que entender que no soy una enciclopedia, no soy un diccionario andante y siempre va a haber una cosa que va haber que buscar, no porque no la sepa, no porque mi idioma no sea el suficiente para poder hacerles clases, sino porque son cosas que uno nunca usa. Yo no como "beterraga", "betarraga", no como, entonces no es una palabra que está en mi cabeza y me la encuentro y no tengo idea si es "bete" o "beta", la tengo que buscar. Entonces ese tipo de cosas también es importante para los alumnos, porque los alumnos asumen que uno lo sabe todo y en el momento que hay una cosa que te- que la tienes que buscar se enojan, se frustran. A mí me ha pasado, alumnos que dicen "pero"- en inglés me ha pasado, pero en temas de enseñanza de idioma es lo mismo, "¿pero cómo no sabes?" eso es porque nadie usa esa palabra, es así casi de Shakespeare, nadie la usa. Entonces, esos tres puntos yo creo que son los más importantes.

E2: Y, bueno, ahora moviendo la pregunta hacia un punto un poco más objetivo, ¿tú piensas que es necesario tener estudios o alguna preparación para poder enseñar español?

E1: ¿O alguna lengua?

P: Obvio porque, por lo mismo, o sea profe- chilenos no pueden enseñar español, alemanes no pueden enseñar alemán por el simple hecho de hablar el idioma. Tú tienes que tener una preparación para lo mismo, por el punto que te decía de que no te puedan pillar con nada. Entonces, ¿cuál es la diferencia entre, eh, un adjetivo y un adverbio? Tú dices "ah,

**Comentado [SH271]: PRÁCTICAS EN SALA:** retroalimentación

**Comentado [SH272]: TEMA EMERGENTE:** opinión sobre la enseñanza de una lengua

**Comentado [SH273]: TEMA EMERGENTE:** opinión sobre la formación

**Comentado [SH274]: TEMA EMERGENTE:** opinión sobre la formación

**Comentado [SH275]: TEMA EMERGENTE:** opinión sobre la formación

**Comentado [SH276]: TEMA EMERGENTE:** Relación lengua-cultura

**Comentado [SH277]: TEMA EMERGENTE:** opinión sobre la formación

**Comentado [SH278]: TEMA EMERGENTE:** opinión sobre la enseñanza de una lengua

chuta, ¿qué era un adverbio?, ¿qué era un adjetivo?" Si no-ustedes están metidos en el idioma, yo estoy metida en el idioma, los dos sabemos lo que es un adjetivo, lo que es un adverbio, pero el chileno común y corriente- "¿cuál es la diferencia entre el objeto directo y el objeto indirecto?" No tienen idea y no tienen por qué saberlo tampoco porque nosotros adquirimos el idioma, no lo aprendimos, esa es una diferencia importante. Entonces, si no tienes la estructura, imposible avanzar, no, no se puede hacer. El problema es la gente que se encierra en la estructura y no se quiere salir de ahí. Que son los cuadrados de antes, de los setenta, de los ochenta o, al menos en inglés, hasta los años setenta había un tema de enseñar inglés casi en repetición y en cuadritos y no salirse de ahí, no vivir el idioma, nadie aprendía el idioma así. Entonces tú necesitas, eh, necesitas saber de lo que estás hablando y tener argumentos en el fondo, es como encontrarte con una persona que sabes que te va a rebatir todo lo que tú le vas a decir. Tu enemigo número uno, no, imposible ganarle una discusión. Entonces te tienes que preparar, preparar, preparar, que no te pueda pillar. Eso tienes que hacer enseñando un idioma. Si no, enseñale clases de conversación, que aprenda el acento, pero no vas a poder salir de ahí.

E1: Hm.

E2: Claro, claro. Y, bueno, eh, ¿en alguna ocasión tú has participado en algún curso o taller o charla o jornada sobre la enseñanza de español?

P1: ¿La enseñanza de español? De español... a ver, en la universidad... no, en la universidad no, porque era solo para profes de castellano y después a ver... no, de español directamente no, pero en el magíster de inglés leíamos- a ver, en el magíster de inglés que hice, las teorías- leíamos varias teorías que eran como universales, aplicables a cualquier idioma, de hecho mucho de magíster de inglés yo lo aplico a la enseñanza de español, pero así como un seminario de enseñanza de español como segunda lengua, no.

E1: Perfecto. Y tengo una duda ¿tu magíster en inglés es en traducción, en lingüística...?

P: Es en... estoy haciendo la tesis ahora. Es en enseñanza del inglés como idioma extranjero. ¿O como lengua extranjera?, pasa que le cambiaron el nombre. Eh, si lo tienen que poner en la tesis de ustedes, es el de la Andrés Bello. Pero yo lo empecé el 2015, me parece que le cambiaron el nombre en el camino. Era lengua y le pusieron idioma o era idioma y le pusieron lengua. Si no me equivoco.

E2: Ah, ya, ya. Y bueno, también nos estábamos preguntando, ya como en términos un poco más duros, por decirlo de alguna forma, eh, ¿podrías más o menos decir si tú te adscribes a alguna teoría de adquisición para enseñar?

P: Eh, a ver. Yo leo un montón, aprendo mucho, soy una esponjita pero de nombres no me acuerdo nunca, así nombres de autores y cosas así, no. Nunca me los he aprendido tendría que volver a revisarlo. ¿Necesitas así como "la teoría tanto de tal tipo" o en términos generales?

E2: No, en términos generales está súper bien.

P: ¡Ah! más o menos lo que les decía al principio de como hago las clases. Eh, yo siento que el alumno tiene que querer ir a clases. Y para que el alumno quiera ir a clases, y este filtro emocional permita que esto suceda, tú te tienes que ganar al alumno. Te lo tienes que ganar en términos de simpatía, tienes que crear una relación con él, tiene que ser un alumno que hay que entender que está solo o por lo menos no tiene a toda su gente con él, porque está en un país distinto. Eh, y a partir de eso entonces mucho sentido del humor, mucho usar lo que ellos- lo que ellos te entregan de información personal, mucha práctica de te- de- ay, se me olvidó como se llaman... *active skills*... *skills*, *skills*.

E1: [Habilidades].

E2: [Habilidades].

P: Habilidades, gracias. Habilidades activas y las habilidades pasivas se presentan y después de golpe nos tiramos a hablar y a escribir. Eh, no soy de la idea de traducir, no soy de la idea de listas. De hecho cuando mis alumnos llegan con listas les digo "okay, ¿qué van a hacer con la lista ahora? porque la lista está ahí guardada". "Guárdenla, póngale llave al cajón y olvídense, porque no sirve, tienen que usarla". Entonces, si llegamos a trabajar con alguna lista de vocabulario, de verbos de lo que sea, "okay, cuéntame tu fin de semana usando diez verbos de esta lista". Todo es uso. Eh, si ellos estuvieran aprendiendo español en su propio país, donde lo único que tienen español es la sala de clases, ahí probablemente necesitarían más como una cosa más dura, más libro, más gramática, más- porque necesitan esa base. Pero estando en un país donde se hable español y que por tanto lo estás aprendiendo como segundo idioma, no como idioma extranjero, ahí lo que tienes es el mundo para que te ayude y te aguante- no te aguante, te apoye en todo lo que viste en la clase. Entonces, eh, todo lo que lo que veamos en la clase lo tienen que usar afuera y todo lo que traen de

Comentado [SH279]: TEORÍA: innatismo

Comentado [SH280]: TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de una lengua

Comentado [SH281]: FORMACIÓN: Título

Comentado [SH282]: FORMACIÓN: Título

Comentado [SH283]: TEORÍA: no identificada

Comentado [SH284]: TEORÍA: cognitivista

Comentado [SH285]: TEORÍA: interaccionismo

afuera, usarlo en la clase y eso son habilidades activas. Así que mucho, mucho trabajo y llevarse lo mejor posible con los alumnos, que fue lo que no paso con este alumno que se tuvo que ir porque fue un desastre.

E1: Claro. Y en cuanto a metodología de enseñanza, ¿hay alguna en la que te consideres cercana o te adscribas?

P: ¿Metodología?, pero de nuevo, ¿necesitas nombre de algo?

E1: [No, no, en general]

P: Porque yo [o sea yo soy] como súper libre poh. Eh, a ver, metodología... mira, yo soy re desordenada, yo la verdad que la clase dividirla en tres partes no me resulta mucho. Eh, sí o sea la prepara -el inicio sí, siempre existe esa introducción y el medio siempre me llega hasta el final, el final siempre lo hacemos- el cierre siempre es cortito nunca es tres partes. Eh, ¿qué más?, eh... estoy media- es que tengo tengo un montón de sirenas afuera así que me estoy empezando a poner nerviosa. Eh, dame- dime como un ejemplo de algo y yo te digo si lo hago o no.

E1: De metodología, veamos... por ejemplo, podrían ser hacer ejercicios de relleno de blancos o de repetición de audios o *roleplay*...

P: Ya, a ver. A ver, sí, con DELE a veces hay que hacer ese tipo de cosas como de ejercicios, lo que yo digo ejercicios fomes, que yo siento que tienen poco contexto, que sería completación y tal. Eh, *roleplay*, más que *roleplay* en la conversación misma va saliendo pero no tan estructurado como *roleplay*. Eh, ¿qué más? Harta... no, no harta, pero lectura que después se usa en conversación o en escritura, los ejercicios-ejercicios, así como ejercicios de libro, yo los uso para DELE o cuando tenemos algo muy específico, como por ejemplo preposiciones. Que necesitamos acotarlas, porque si se le presentamos un texto muy grande se pierden, entonces ahí en ese tipo de cosas como que son más difíciles o que se te puedan arrancar mucho, hay que contenerlos y esa contención se logra a partir de ejercicios más cerraditos que serían estos que me dices tú. Pero después de eso lanzarse a la vida. No me quedo en los puros ejercicios.

E2: Perfecto. Y bueno, un poco más menos para ir cerrando, ¿hay algo que a ti te gustaría agregar, que sientes que se debería decir o que tú deberías decir sobre este tema de conversación tan amplio igual?

P: Bueno, es que aparte yo hablo mucho. Van a tener que editar mucho, se va a demorar mucho en editar mi conversación, lo siento. Lo tienen que transcribir y un montón. Eh, a ver, hay una cosa que nunca se dice, que nunca se considera, y que los alumnos se lo encuentran de golpe y es como lo más fuerte, y es que los alumnos, eh, de cuando uno está aprendiendo un idioma, un segundo idioma extranjero, segundo idioma como sea, siempre uno piensa... la experiencia que yo tengo es que ellos piensan que con el simple hecho de ir a clases van a aprender. Porque van a clases. Como "pero si yo ayer me aprendí el pasado simple" o "ayer me aprendí...". Difícil enseñarlo en mi caso pero "ayer me aprendí el pluscuamperfecto, ¿por qué hoy día no me lo sé?", "porque no lo usaste, porque no lo vas a usar, porque no tienes nada con que conectarlo". Entonces, dos puntos: el que ellos piensan que por el simple hecho de ir a clases van a aprender y el que piensan que basta con verlo una sola vez. Esa dos cosas son golpes así... baldes de agua fría en los alumnos y ahí es donde el profe tiene que saber llevarlo, entonces, yo todo esas situaciones yo les digo "esto es lo que va a pasar, esto es lo que no va a pasar, esto es lo que probablemente te frustrate, esto es lo que te va a salir fácil, esto es lo que siempre sale difícil". Entonces como que les presento una... a veces me retan me dicen "ay, pero que eres negativa", yo les presento todo lo malo al principio y con eso ellos dicen- les bajo las expectativas. Yo prefiero que sus expectativas sean bajas y después se terminen sorprendiendo de su propio avance a que ellos piensan "ay, no si ya, ya me sé el futuro, lo tengo listo" y mañana no se acuerdan de nada y se van al suelo y no quiere volver y ta ta ta. Y nadie les dice eso. Todo el mundo tiene estos institutos, bueno, en Chile tienes estos institutos que dicen "aprende inglés o aprende el idioma que sea en tres meses", "aprende a hablar en tres meses". Por supuesto que aprendes a hablar, aprendes a decir tu nombre, preguntar dónde está el baño y a decir "por favor y gracias". Aprendiste a hablar, pero no es lo que tu querías. Eso nadie se los dice a los alumnos. Ellos piensan que casi es osmosis.

E1: Claro. Entonces, eso sería todo, (nombre). Queremos agradecerte por darnos tu tiempo...

E2: Sí, muchas gracias por tu tiempo, por tus respuestas también y porque, a pesar de que el contexto afuera está un poco para ponerse nerviosa, igual...

E1: [Hayas accedido a participar]

P: [Sí, no, si pasaron- pasaron] unas patrullas medio rápido recién.

E2: Sí, así que eso. Un montón de saludos. Muchas gracias.

E1: Cuidate.

**Comentado [SH286]:** METODOLOGÍA: no identificada

**Comentado [SH287]:** PRÁCTICAS EN SALA: Ejercicios de producción

**Comentado [SH288]:** PRÁCTICAS EN SALA: ejercicios de comprensión

**Comentado [SH289]:** TEME EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de una lengua

**Comentado [SH290]:** TEME EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de una lengua

P: Sí. Yo sé que les va a costar transcribir mi conversación, pero... pero traté de responder todas las preguntas que ustedes me hicieron.

E1: Claro, sí.

E2: No, sí, te juro que no. De verdad nos sirve un montón, nos sirve un montón.

P: Ya, suerte chicos. Si les sale cualquier otra duda después, si se dan cuenta de que les falta algo, me avisan no más.

## Apéndice 9: Entrevista a Patricia

E1: Ya comenzó. Para comenzar me gustaría que dijeras tu nombre y la institución en la que enseñas.

P: Ya, yo me llamo (nombre), soy la fundadora y directora del (nombre), también soy profesora del instituto. Soy licenciada en letras de la Universidad Católica y soy máster en la enseñanza del español como lengua extranjera de la Universidad de Salamanca.

E1: Perfecto. ¿Y cómo fue que llegaste a hacer clases de español?

P: En la universidad, cuando estaba en la universidad... un profesor, que falleció hace un tiempo que se llama (nombre), me comentó que yo podría tener habilidad para esa área. Porque me dijo "tu base gramatical es muy buena, eres muy sociable"... así que me dijo "yo creo que te podría interesar". Entonces eso fue como... como un año antes de salir de la universidad. Entonces yo, eh ¿cómo se llama?... empecé a investigar, para saber de qué se trataba, porque yo tampoco sabía mucho. Entonces investigué y me ofrecí en el programa de español para extranjeros de la Católica, para ser ayudante, y me dijeron que no necesitaban ayudantes, entonces yo le dije "no, sí, no necesito que me paguen", me dijo "sí, porque no te vamos a pagar nada", le dije yo "no importa". Y fui la ayudante de la encargada del programa en ese tiempo, que se llamaba (nombre)... y la ayudé, o sea, a veces corregía textos, hacía resúmenes de algunos libros, fue eso. Y ella, claro, me comentó que como que el mejor lugar en el mundo para hacer el máster era la Universidad de Salamanca, así que postulé y lo hice allá, así fue.

E1: Y como profesora ¿cuántos años llevas haciendo clases?

P: Diez. Diez años. Comencé el 2009... que me llamaron pa- de la embajada de Bélgica, era mi primera- mi primer trabajo como profesora de español, todavía no me iba al máster, fue antes del máster. Eso fue como una experiencia nueva, como de empezar a aprender como se hacía. Así que después que volví del máster el 2010, trabajé en un instituto

**Comentado [SH291]:** FORMACIÓN: experiencia laboral

**Comentado [SH292]:** FORMACIÓN: títulos

**Comentado [SH293]:** FORMACIÓN: Experiencia laboral

**Comentado [SH294]:** FORMACIÓN: Experiencia laboral

**Comentado [SH295]:** FORMACIÓN: Experiencia laboral

**Comentado [SH296]:** FORMACIÓN: Experiencia laboral

equiv y después, más adelante formé- empecé a dar clases particulares sola, hasta que... se fue ampliando, ampliando hasta que llegó a ser lo que es ahora el Español en Chile.

E1: Perfecto. Y tus estudiantes, en cuanto a su composición ¿De qué edad son más o menos adultos, adolescentes?

P: Normalmente son personas que van desde los veintiocho, treinta años, hasta los... sesenta normalmente. Niños también tenemos, yo no trabajo con niños, pero tenemos también niños desde los cuatro, cinco años en adelante, porque tenemos... tres profesores que, además de trabajar con adultos, tienen experiencia y expertiz en trabajar con niños.

E1: Perfecto, y en cuanto a los países o los lugares que estos estudiantes vienen, ¿cuál es como... un panorama general?

P: Mira, lo que más hay son americanos, en este momento, antes no, pero ahora sí. Australianos, mucho australiano... asiáticos, algunos chinos tenemos ahora. Sí, los chinos son clientes nuestros, bastante... seguido. Y coreanos algunos pocos... japonés, solo uno, primera vez que tenemos japoneses. Hay también europeos, de Alemania, Italia, Francia normalmente, eh, y también Brasil. Sí, eso es como lo más común.

E1: ¿Y tú sabes a qué vienen tus estudiantes a Chile?

P: Sí, eh, algún- la mayoría vienen por trabajo, entonces vienen algunos por un tiempo determinado, por ejemplo, uno dos años y después se van. Y hay otros que se quedan acá pero esos son los menos. Nosotros trabajamos con embajadas también, entonces... claro, que están por un período y después se van. Algo te iba a comentar sobre el... el tema de... ah, que... una como... curiosidad o anécdota: he tenido muchos alumnos o alumnas que... se vienen a Chile por amor. Entonces, claro, ponte tú su pareja es chilena y él es americano, entonces viene a Chile, a vivir con su pareja chilena, y necesita aprender español, eso me ha pasado un montón de veces, no es una vez, varias veces. Muchos alumnos por amor.

E1: Interesante-

P: Aparte de las embajadas, que vienen obviamente porque los mandan, y los ejecutivos de empresas, por ejemplo, empresas como, no sé, Huawei, que hay muchos chinos y necesitan aprender, cosas así.

E1: Y a los estudiantes, en torno a las clases, ¿bajo qué criterios los separan?

P: Les hacemos una evaluación, que es la primera sesión y es una evaluación oral y escrita. Y claro, luego de tener los resultados, los clasificamos y les asignamos un nivel, y vemos el material que vamos a utilizar de acuerdo a las necesidades particulares que tiene ese alumno. Si la necesita para el trabajo, para viajar, para vivir, depende de lo que el estudiante quiera. Nuestro instituto da clases normalmente individuales, son clases privadas, a veces dos personas cuando se conocen. Por ahora no armamos grupos nosotros, pero ponte tú ahora tenemos un grupo de chinos, pero ellos armaron el grupo, porque hemos tratado de armar grupos, como... pero ha sido súper difícil, demasiado complicado porque coordinar cuatro personas en horario es muy difícil. Entonces por eso... ya intentamos una vez los grupos, no funcionó así que no lo hemos intentado nuevamente. Quizás en el futuro lo volvamos a... a intentar.

E1: Y una pregunta un poco-

P: Sí, cuéntame.

E1: Tangente ¿hablas tú alguna otra lengua además del español?

P: Sí, hablo inglés e italiano.

E1: Perfecto.

P: Y, el tema de... de poder hablar inglés e italiano a los alumnos les da un poco de confía- les da confianza. Las clases son en español. No son en otro idioma, pero a ellos les da confianza poder preguntarme algo en su lengua materna y que yo les pueda contestar. Se- para los angloparlantes ha sido súper, súper bueno y, claro, los italianos para ellos fantástico porque imagínate la gente que habla italiano tampoco es mucha, entonces ellos se sienten súper afortunados de poder hablar con alguien que los entienda.

E1: Y con los estudiantes asiáticos o alemanes, cuando no hablan como... no tienen esta lengua común, tú no hablas su lengua ¿hablas con ellos también en inglés?

P: Mira, me ha pasado, en la experiencia que he tenido, estudiantes coreanos, alemán y chino que no hablan español ni tampoco inglés, ni tampoco italiano. Entonces, el desafío es mucho más grande, porque no tienes una lengua para apoyarte. Especialmente con el tema de los coreanos, que yo no entiendo coreano nada, entonces, claro, el proceso es más lento, lento, lento, lento, pero trabajo mucho con imágenes, videos, fotos, actúo, me muevo, con gestos... y finalmente se puede hacer, pero el proceso es mucho más lento. Mucho más lento.

E1: Así sortear esa brecha idiomática.

P: Sí, pero normalmente no, o sea, yo creo que un noventa por ciento de los alumnos hablan o inglés o... sí, normalmente hablan inglés, quizás no tan bien, pero pueden comunicarse.

E1: Perfecto, pero en la clase solamente hablan español a menos que...

P: Mira, la clase idealmente siempre en español, pero cuando el alumno es nivel cero, ¿sí?, necesitamos a veces un poquito el inglés para poder comenzar, ¿sí? Especialmente con estudiantes asiáticos, ¿sí? Entonces, lo que nosotros les explicamos a los alumnos, que cuando son nivel... bueno, A1, pero nivel cero, o sea solo saben decir "gracias" y "hola".

**Comentado [SH297]: FORMACIÓN:** Experiencia laboral

**Comentado [SH298]: PRÁCTICAS EN SALA:** contenidos

**Comentado [SH299]: FORMACIÓN:** Idiomas

**Comentado [SH300]: TEMA EMERGENTE:** opinión sobre la enseñanza de una lengua

**Comentado [SH301]: TEMA EMERGENTE:** opinión sobre el aprendizaje de una lengua

**Comentado [SH302]: TEMA EMERGENTE:** opinión sobre la enseñanza de una lengua

**Comentado [SH303]: PRÁCTICAS EN SALA:** tipo de interacción en la sala de clases

**Comentado [SH304]: TEMA EMERGENTE:** opinión sobre la enseñanza de ELE

**Comentado [SH305]: TEMA EMERGENTE:** opinión sobre el aprendizaje de ELE

Nosotros les hablamos en inglés las primeras clases, pero poquito a poco vamos quitándolo, quitándolo, quitándolo, hasta que ponte tú la clase número cuatro, cinco, ya no, no más, ¿sí?

E1: Se hace una transición.

P: Sí, sí. Solo para los cursos iniciales. Si una persona tiene un nivel A2 para arriba, solo español, solo español. El inglés solamente, como te decía, como para las primeras clases... pero no toda la clase, un cuarenta por ciento, algo así, treinta por ciento.

E2: Y nos contaba que fue a- estuvo en Salamanca y, ¿en otro lugar del mundo ha estado?

P: ¿Como profesora? Como profesora no, solo acá en Chile. Como turista sí, en muchas partes.

E1: ¿Y no has vivido, así un tiempo [considerable] en otro país?

P: [Sí... sí], viví, bueno, un año en España como les conté, viví, eh, tres meses en Canadá el 2006, y en Italia por dos meses como, no sé, 2015, por ahí.

E1: ¿Y cómo fue esa experiencia de vivir en el extranjero?

P: Bien, a mí me- cuando- el 2006 yo era joven tenía como veinte y tres años, lo pasé súper bien, fui a un instituto que se llama LSI... que está Toronto, y súper, aprendí mucho, ¡ah! y también estuve en Nueva York hace dos años, por un mes, también a estudiar inglés. Normalmente mis viajes son para estudiar. Me gusta. Así que el tema del italiano fue...

Así que me metí a clases acá en el Instituto de Cultura Italiana, que está en Salvador. Hice los niveles básicos y después me fui a Italia por dos meses a estudiar, y obtuve allá nivel B1, después acá también he vuelto a estudiar, entonces estoy como en un B1, B2.

E1: Ya igual un [buen nivel].

P: [De hecho hablo] más italiano que inglés, mi italiano es mejor que el inglés. Sí... ¿Qué más?

E1: ¿Pregunto yo?, ¿no sé si tienes alguna pregunta que hacer?

E2: No, estoy como...

E1: Ah, ya. Eh, considerando esto de que tienes estudiantes de distintos países y, bueno, considerando que también son individuales, por ejemplo, ¿ellos te han comentado diferencias que han not- diferencias culturales que ellos han notado entre ellos y los chilenos o entre ellos y tú, por ejemplo?

P: Sí eh, nuestros cursos de español no son solamente de lengua, o sea obviamente le enseñamos gramática, comunicarse... pero la cultura también la enseñamos, ¿sí? Aspectos culturales como de nuestras costumbres, nuestras comidas... nuestra vida. Y ellos, claro se- hay- incluso por ejemplo les enseñamos a saludar en Chile, el tema de los besos, ¿sí? Todas esas cosas, porque para ellos son nuevas, ¿sí? Entonces, eh, claro, ellos, eh, preguntan muchas cosas y nosotros también les enseñamos cosas... de acuerdo a la cultura chilena. En mi caso, como yo viví en España mucho tiempo, entonces los textos que usamos nosotros son de editorial española. Entonces es súper importante para los alumnos y es bueno, es positivo, que yo les pueda decir "en España es así, en Chile es así", y como conozco un poco otras culturas, les digo, no sé poh, "en Perú es así". Y así... eso.

E1: Y mencionaste cosas de la vida particular en Chile, ¿qué cosas les enseña? Dijiste algo así como "hábitos, vida en Chile" ¿[Que le enseñabas de] cultura como que cosas?

P: [Claro...] Como lo que yo te decía, por ejemplo, las comidas. Por ejemplo, hay una parte del libro que dicen como... eh "si sales a comer con amigos, ¿quién paga la cuenta?", por ejemplo, "se reparten la cuenta en partes iguales, se deja propina, no se deja propina... se cena, ¿a qué hora?, a las ocho", cosas así. Los besos, "en Chile se da un beso, de derecha a izquierda. ¿Cuándo? cuando saludas o te despides", ese tipo de cosas, por ejemplo. O ¿qué más? Sobre nuestras tradiciones, cuando son las fiestas patrias, les enseñamos un poco de que se trata, donde pueden ir, a las fondas

E1: Ya.

P: Siempre tratamos como de ayudarlos en su vida. No les enseñamos solo español... Se- se forma lazos de amistad, eh, bastante a menudo. Entonces a veces, por ejemplo, si ellos quieren ir la Vega Central, vamos con ellos... o les hacemos un tour por el centro, cosas así.

E1: Y en base a tu experiencia, ¿tú crees que es difícil para tus estudiantes aprender español en Chile?

P: Depende de la nacionalidad. Mira, depende de varios factores. Uno es la nacionalidad, uno y segundo si habla más de una lengua, porque, por mi experiencia, si ya tienes una segunda lengua, la tercera lengua entra un po- entra más fácil que si sólo es la segunda. Y además también depende de la edad. Eso, para mí esos tres factores son fundamentales.

Entonces un niño aprende como esponja, es una cosa, súper rápida. Eh, los adolescentes también hasta como los dieciocho años, veinte años, súper rápido. Pero ya una persona sobre cuarenta y cinco años... es bastante lento. Es más lento. Mientras mayor es la persona es más difícil. Para ellos y para mí enseñarles.

E2: Y en cuanto a las nacionalidades, ¿cuál sería como la más difícil?

P: ¿La más difícil?, eh, yo creo que los hablantes de... chino y... coreano. Yo no tengo experiencia con japoneses, por eso no hablo de japonés. Eh... porque, imagínate, las letras son nuevas. Los sonidos son súper diferentes. Entonces, por ejemplo, lo que pasa con los chinos o coreanos- mira, nosotros trabajamos con audios, ¿sí?, que son normalmente,

**Comentado [SH306]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de una lengua

**Comentado [SH307]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de una lengua

**Comentado [SH308]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de una lengua

**Comentado [SH309]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de una lengua

**Comentado [SH310]:** FORMACIÓN: idiomas

**Comentado [SH311]:** FORMACIÓN: idiomas

**Comentado [SH312]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SH313]:** TEMA EMERGENTE: relación lengua-cultura

**Comentado [SH314]:** TEMA EMERGENTE: relación lengua-cultura

**Comentado [SH315]:** PRÁCTICAS EN SALA: contenidos

**Comentado [SH316]:** PRÁCTICAS EN SALA: contenidos

**Comentado [SH317]:** TEMA EMERGENTE: turismo idiomático

**Comentado [SH318]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de una lengua

**Comentado [SH319]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de una lengua

**Comentado [SH320]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de una lengua

**Comentado [SH321]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de ELE

audios... eh, reales. O sea, no son reales porque son como adaptados, pero son a velocidad real, o sea es rápido, y como... como una persona hablaría normalmente, ¿sí? Entonces, claro, por ejemplo los estudiantes, los angloparlantes o los francófonos... eh, si tú le pones el audio dos veces lo entiende, perfecto. Pero los chinos y los coreanos no, porque ellos a veces juntan las palabras de otra forma. Entonces es mucho más difícil, con este tipo de estudiantes tengo que entregarles la transcripción, porque sino no entienden nada del audio. Eso es súper... por ejemplo lo que hago yo, les pongo el audio dos veces y después les digo "escuchemos juntos" y vamos parando. Entonces por ejemplo, diez segundos y yo les repito lo mismo en español, no traducido, en español más lento y lo van entendiendo. Pero eso como les digo pasa con los iniciales. Si el alumno ya tiene un B1, ya sea chino o coreano, los audios son más fáciles, pero en los iniciales es así.

E1: ¿Y qué otros materiales ocupas en clases aparte de audios?

P: Mira, nosotros trabajamos con un manual, eh, que se llama En Acción, que eso hacemos como en las clases de lengua general. Tenemos el Experto y el Socios para trabajar español de los negocios y tenemos material, eh, de niños... eh, didácticos, y también textos, eh, textos de lengua para niños, de caligrafía, juegos y ese tipo de cosas. También usamos recursos de internet, de sitios confiables como TodoELE, MarcoELE, Instituto Cervantes... también trabajamos con como guías extras sobre... pueden ser canciones o textos, lo que sea, y los audios que vienen del libro. Y además trabajamos con guías de gramática de un libro que se llama Gramática De Uso Del Español y también de otros libros de gramática. Pero para nosotros la gramática, claro, es un complemento, no es la parte como fundamental. Pero obviamente si una persona se quiere comunicar bien, necesita también la parte gramatical. En un porcentaje menor, pero la necesita.

E1: Y los libros de gramática, o sea, de caligrafía perdón, ¿para qué los usan?

P: Son para los niños, para que, eh, cuando son chiquititos, para que aprendan a escribir. En español

E1: Y, en cuanto al libro que mencionaste... En Acción, ¿ese es el libro español?

P: Sí, ese es el libro que trabajamos normalmente en las clases de lengua, ¿sí? Yo creo que ya el próximo año voy ahí juntarme con mi equipo de trabajo para evaluar el tema del material, si lo cambiamos o no, porque el libro ya tiene diez años entonces, eh, quizás la editorial tenga algo nuevo y... del mismo estilo, pero... ver eso.

E1: ¿Y cómo es que aplicas o usas el libro en clases?

P: El libro... te habla sobre situaciones comunicativas de la vida real. Entonces por ejemplo, por darte un ejemplo, primero, no sé poh, en la unidad seis creo, vemos comidas, entonces como se llaman las verduras, las frutas, los mariscos, las carnes, ya. Después hablamos, por ejemplo, sobre pedir comida a domicilio ¿cierto?, entonces vamos seleccionando y después hacemos un *roleplay* donde ellos, eh, por ejemplo, llaman por teléfono, yo les contesto y... y por ejemplo, eh, pide pizza, por ejemplo. O, por ejemplo, también hay otra cosa, eh, reservar una habitación de hotel. Entonces primero, se ven, en las partes de la casa, los tipos de vivienda... y después, por ejemplo, la persona llama, yo le contesto y hace la reserva. Ese tipo de cosas... ¿Enciendo esto? o ¿se va a escuchar mal quizás?

E1: ¿Hace mucho ruido?

P: Sí, mira... Todavía no pero ahí va a empezar.

E1: [Sí].

E2: [Sí].

P: De hecho cuando pongo yo los audios apago el... El aire acondicionado, después lo prendemos.

E1: Se me fue la pregunta... Ya me acordé, y este libro que viene de España, ¿hay ciertas cosas que adaptes tú o lo aplicas?

P: Sí muchas cosas poh. O sea, el español... mi opinión, es que la parte léxica, varía muchísimo, por ejemplo los nombres de la ropa, los nombres de las verduras, de las frutas. La diferencia, eh, léxica es muy grande. Y eso yo siempre se los digo a los estudiantes, por ejemplo, por darte un ejemplo así burdo, eh, "polera", "en Chile polera, en Perú "polo", en Argentina "remera", en España "camiseta" y así, ¿sí? Y, eh, ¿qué más me preguntaste?

E1: No, era eso, adaptar como- las adaptaciones que hacías del libro.

P: Claro, claro, claro. Pero por ejemplo hay estudiantes que me pasó, me ha pasado un par de veces, un holandés que me dijo como "yo quiero aprender español porque yo voy a ir a España". Entonces, claro, por eso es súper importante saber para qué la persona necesita, el español ¿sí? Entonces, ahí, el alumno me pidió que le enseñara la persona del "vosotros", los pronombres correspondientes y todo. Para mí igual fue difícil porque, como yo no hablo así, a veces se me- por ejemplo, no sé poh, como por ejemplo "os llamaré", por ejemplo y ese "os" para mí es súper como...

E2: De estar ahí...

P: Sí, hay que como que pensarlo porque en verdad no, yo no hablo así. Pero, o sea, la clase no es que yo le dijera... como que lo tratara de "vosotros" a él a otras personas, no, se lo enseñaba. Yo no puedo decir eso si no es parte de mí... no sería natural ¿cierto?

E1: Claro.

E2: Sí, sí.

**Comentado [SH322]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de ELE

**Comentado [SH323]:** PRÁCTICAS EN SALA: Ejercicios de comprensión

**Comentado [SH324]:** TEMA EMERGENTE: materiales

**Comentado [SH325]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SH326]:** TEMA EMERGENTE: Materiales

**Comentado [SH327]:** PRÁCTICAS EN SALA: Ejercicios de comprensión

**Comentado [SH328]:** PRÁCTICAS EN SALA: ejercicios de producción

**Comentado [SH329]:** PRÁCTICAS EN SALA: contenidos

**Comentado [SH330]:** TEMA EMERGENTE: relación lengua-cultura

E1: Y en consideración de eso, ¿tus estudiantes encuentran aprender español en Chile difícil?

P: Depende de la nacionalidad.

E1: Ya.

P: Hay muchos... muchos alumnos creen como que no están aprendiendo mucho, como- a veces que cuando son personas adultas más de cincuenta años, que sienten que les cuesta... pero la verdad es que yo no estoy de acuerdo con eso, lo que pasa es que muchos alumnos creen, y quieren, que aprender español así, súper rápido, que ellos creen que en un mes dos meses ya van a poder... no, no es así.

E1: Tienen dificultades con el español en general.

P: Especialmente con los chilenos, o sea, con el español de Chile les cuesta muchísimo entender. O sea, a mí me entienden, todos mis alumnos me entienden, porque yo les hablo un poco lento.... cuando son de nivel básico les hablo un poquito artificialmente, al principio, pero ya cuando tienen un nivel y pueden entender hablo normal. Porque qué pasa, con los iniciales, por ejemplo, si tú no pronuncias las eses finales, ellos no entienden lo que tú les estás diciendo, ¿ya? Así que eso es importante, pero solo en nivel inicial, ya después en un A2... pueden- hablo de forma- hablamos de forma natural.

E2: Y en su opinión, ¿qué se necesitaría como para enseñar el español acá en Chile?

P: Mira, yo creo que es súper importante el tema de una base gramatical buena, pero no gramática para nativos, gramática para extranjeros, que no es la misma. Es totalmente diferente, ¿por qué?, porque por ejemplo, tú como nativa, eh, tú hablas no más ¿cierto?... pero un extranjero te pregunta "¿por qué se usa esto?, por qué no- ¿por qué usas por?, ¿por qué o no usas para?, ¿por qué usas el pretérito perfecto?, ¿por qué usas el indefinido?, ¿cuándo usas...?" y eso hay que aprenderlo. Yo lo aprendí en el máster, la verdad es que no lo manejaba bien. Sabía gramática para nativos y me iba genial, pero no, no es lo mismo. Es súper distinto. Y además de eso, eh, lo que me dijo mi profesor, el tema de ser sociable con- como... como activa como... ¿cómo se puede decir? Extrovertida, divertida... sí, eso también es súper importante porque imagínate si tú vas a una clase, y estás como súper seria y como... Eso no los motiva entonces ¡wuh! hay que ser como bien activa así...

E1: Y todo parte de tu máster, ¿tienes algún otro grado un diplomado, en lo que sea?

P: Eh, soy licenciada- soy bachiller de la Católica en Letras, además de la Licenciatura en Letras, y el máster. Y tengo... ¿tú me dices como de estudios?, tengo certificado de idiomas de inglés, de italiano.

E1: Perfecto.

P: Sí, eso, y también cuando estuve en España participé de hartas cosas, cursos, talleres, congresos... también.

E1: ¿Congresos respecto a qué?

P: ¿El congreso? Fue el 2010, fue el congreso anual del mundo de profesores de español. Y ahí fui y fue genial, fue increíble, es increíble porque conocí a Antonio Briz, no sé si lo conocen.

E2: Sí.

P: Yo pensaba que era como un... como un mito. Y me lo presentaron y yo tenía su libro, yo lo había ocupado para mi tesis y lo tenía todo rayado, y me lo firmó, me puso una dedicatoria preciosa. Me puso "para (nombre), seguidora de lo intercultural como yo".

E1: Oh.

P: Eso me escribió.

E1: Y aparte del congreso en España, ¿has ido a otro seminario, congreso?

P: Sí, pero- cuando estaba en la universidad fui a SOCHIL, en Concepción.

E1: Sí.

P: Sí, como eso. Y en España hice talleres de corrección de DELE, por ejemplo, diferentes... fui a- hacía muchas actividades como académicas para participar. Y el congreso fue maravilloso, tenían cuatro... cuatro como... cuatro salas con cuatro temas diferentes y tú te inscribías y podías ir a los diferentes... a los diferentes...

E1: ¿Talleres?

P: Sí, eran como unas charlas, conferencias sobre ciertos temas particulares... sí.

E1: ¿Y tú crees que existe alguna fórmula para aprender español de mejor manera?

P: ¿Para los extranjeros dices tú?

E1: Sí.

P: Eh sí, yo creo que el método comunicativo es bastante bueno. Es por lo menos a mí es el que más me conviene actualmente. Creo que, para que un estudiante pueda aprender, es súper import- son súper importantes varias cosas. Una, la cantidad de clases que quieran por semana, o sea, por ejemplo una... a veces los alumnos por ahorrar dinero, eh, y tienen nivel básico y dicen "no, yo quiero una hora a la semana" y yo les digo "pero es que una hora a la semana, nada", o sea, es demasiado poco. Si uno estudia antes de un nivel B2 me dice "quiero una clase por semana de hora y media" yo le digo "sí, súper". Pero no estoy antes del nivel A1, A2 necesita al menos dos o tres veces mínimo por semana. Y además necesitan practicar. Yo les digo "la clase es un veinte treinta por ciento, el resto lo haces tú". Entonces ¿cómo?

**Comentado [SH331]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre aprendizaje ELE

**Comentado [SH332]:** TEMA EMERGENTE: Ideología lingüística

**Comentado [SH333]:** TEMA EMERGENTE: Opinión respecto al aprendizaje de ELE

**Comentado [SH334]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la formación

**Comentado [SH335]:** FORMACIÓN: Títulos

**Comentado [SH336]:** FORMACIÓN: idiomas

**Comentado [SH337]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la formación

**Comentado [SH338]:** METODOLOGÍA: Enfoque comunicativo

**Comentado [SH339]:** TEMA EMERGENTE: Opinión sobre el aprendizaje de una lengua



haciendo todas las tareas que yo le doy, ¿sí? Y además hablando con la gente, viendo televisión, viendo las noticias por ejemplo, una telenovela, una película, eh, leyendo el periódico. Entonces todas esas cosas son súper importantes. Una persona, que viene a clases, cierra el libro y lo vuelve a abrir cuando tiene la próxima clase no aprende... casi nada.

E1: ¿Podrías describir una clase prototípica tuya? Así como...

P: Mía.

E1: Claro.

P: Bueno.

E1: Que, que se hace, [tú]...

P: [Qué hago yo].

E1: Los estudiantes...

P: Sí, bueno, mis colegas- nosotros somos como siete profes de español que trabajamos aquí. Seguimos una estructura similar, pero no exactamente igual porque somos personas distintas, ¿cierto? Entonces primero yo comienzo con el calentamiento, el calentamiento es como preguntarle "ay, ¿qué hiciste el fin de semana? ¿qué planes tienes para el fin de semana?", por ejemplo, hoy es lunes, entonces le dije "¿qué hiciste el fin de semana?", el viernes le pregunto "¿qué van a hacer el fin de semana?". Y le pregunto cosas como para poder... como dice, calentamiento. Se practican los pasados, el futuro, el presente ¿sí? Y ellos lo que creen es que tú estás interesado en su vida, claro, lo que es cierto, pero tú buscas también la práctica. Luego revisamos las tareas que se dio la clase anterior. Luego comienza la clase, me voy al libro, en mi caso en este caso el En Acción y comenzamos la clase, hacemos las actividades, si hay que ver contenido gramatical extra, lo hacemos en clase, hacemos algunos ejercicios y los otros se dan de tarea. Y después finalmente, eh, doy las tareas para la clase siguiente.

E1: ¿Cuáles son los ejercicios que tiene el libro?, ¿como de qué tipo?

P: ¿Cuál libro?

E1: El [En Acción].

E2: [En Acción].

P: ¿Sí? Como...

E1: Qué tipo de ejercicios aparecen.

P: Como yo te comentaba, el tipo del restaurante, del hotel, el primero enseña, no sé, a saludarse... eh, a decir tu nombre, tus actividades... no sé.

E1: ¿Es vocabulario y roleplay?, ¿el tipo de actividades que tiene?

P: Sí pero, es más que vocabulario. O sea, más que vocabulario es como cómo poder comunicarte en la vida real.

E1: Y las actividades que tú les das a ellos ¿cómo son?

P: ¿Actividades de qué?, ¿cómo [de clase]?

E1: [Tú dijiste las tareas, perdón].

E2: [Los materiales].

P: Ah, las tareas. Son las que vienen en el libro de tareas, de la- del mismo libro, hay un- son dos partes, el libro del alumno y el libro de tareas. Entonces le doy esas tareas o a veces hacemos guías de gramática y también queda de tarea eso.

E1: Y para las tareas ¿ellos tienen que [escribir], grabarse, [completar]?

P: [Sí] no, [Normalmente] las tareas son escritas... sí, son escritas normalmente, entonces después, ellos llegan a la clase y las leemos juntos. Ellos leen. Y yo los voy corrigiendo.

E1: ¿Cómo los vas corrigiendo?, por ejemplo cuando están hablando o hacen las tareas, ¿cómo?

P: Espero que haya una pequeña pausa y abro.

E1: Ya.

P: Trato de no interrumpirlo, pero... es necesario- como la clase es personalizada, entonces hay que aprovechar que es así, porque el alumno, yo estoy completamente para el alumno, entonces si el alumno, dice una palab- no sé por ejemplo "yo jugo". Hoy día mi estudiante esta mañana me dijo "yo jugo", le dije "jugo no... juego, jugo es juice", le dije "juego" y se reía. Entonces, esas cosas son súper buenas poder corregirlo. Muchos estudiantes se autocorrigen. Entonces ellos dicen algo... y a veces se dan cuenta solos, yo los miro así, y me dice "ah" y se corrige, se autocorriges. Eso.

E1: Me quedó una duda respecto al libro, eh, ¿de qué editorial es?

P: Mira, el libro es de la editorial EnClave ELE, una editorial española. Por ahora, lamentablemente, estamos trabajando con fotocopias. Esa parte por favor que no salga en la entrevista. [Porque...]

E1: [Redactada]

P: Por favor, ¿ya? Porque el costo actual de traer ese libro, solo el del alumno, son más de treinta mil pesos.

E1: [Por libro].

P: [Por uno]. Entonces... casi- los alumnos, la mayor parte de los alumnos no van a pagar treinta mil pesos más el de tarea en fotocopias... es demasiada plata. Entonces- porque claro, está el valor del libro. Luego tienes, el valor del envío.

**Comentado [SH340]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SH341]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de una lengua

**Comentado [SH342]:** PRÁCTICAS EN SALA: Ejercicios de producción

**Comentado [SH343]:** PRÁCTICAS EN SALA: Retroalimentación

**Comentado [SH344]:** PRÁCTICAS EN SALA: contenidos

**Comentado [SH345]:** METODOLOGÍA: Enfoque comunicativo

**Comentado [SH346]:** TEMA EMERGENTE: Materiales

**Comentado [SH347]:** PRÁCTICAS EN SALA: ejercicios de producción

**Comentado [SH348]:** PRÁCTICAS EN SALA: retroalimentación

Luego tienes el impuesto, al libro. Y además, cuando vas a pagar en el banco, para comprar, para enviar el dinero te cobran veinte mil pesos solo por enviar dinero, ya sea un dólar, cien dólares, da igual. Y el costo del euro del dólar, te lo calculan según el precio del banco, que es altísimo.

E2: Ah, y si es que no cae en aduana, para tener otro impuesto más.

P: ¿Cómo?

E2: Si es que no cae la caja en aduana, para tener otro impuesto más.

P: Claro, el impuesto al libro que yo te comentaba de aduana. Y entonces acá hay una tienda de libros de español que se llama Ebooks Chile, y yo quería comprar ahí los libros para poder vendérselos a mis alumnos, pero no tienen el En Acción.

E1: Y no lo traen.

P: Es que el En Acción como te digo tiene diez años, entonces yo creo que está quedando ya como... atrás. Así que... como te decía, yo creo que el próximo año vamos a principios de año vamos a ver el tema de qué material usar y ver que hacemos, que hacemos con el tema del material. Porque imagínate ahora el dólar está pero así, demasiado, sería demasiado caro traerlo. Entonces vamos a ver poh, que va pasando y quizás el En Acción, hay una edición nueva, que esté más actualizada... porque ponte tú hay fotos algunas que son como súper antiguas entonces, sí. Pero el libro es bueno, es muy bueno.

E1: ¿Y hay algo que tú veas que tus estudiantes hacen para aprender español con mayor rapidez, mayor facilidad?

P: Algunos son súper mateos, pero la mayoría no. Entonces... los mateos, por ejemplo, yo les digo "vean películas o series con subtítulos en español y audio español, no en inglés" y lo hacen. Les digo que vean videos explicativos en YouTube, hay muchos videos de- que explican no sé, el "ser" y "estar", el presente subjuntivo, eh, y eso les digo que hagan. Algunos me hacen caso y otros no. Entonces- y hablan también yo les digo "cuando vayas a comprar pan habla en español, si vas al mall, habla en español". Pero- a muchos les da como ver- entre vergüenza, y como saben que no hablan muy bien... prefieren... además sabes que les pasa mucho a mis alumnos y me lo comentan, bueno, creo que en todos los países pasa que, por ejemplo, van a un restorán y ellos tratan, de pedir las cosas en español. Como el garzón se da cuenta que él no habla español tan bien, automáticamente le habla en inglés y ahí pierde... A mí me pasaba, cuando yo estuve en Italia, que yo quería hablar italiano, entonces, eh, pedía ponte tú... un jugo, y claro, él escuchaba mi acento y sabía que yo no era italiana y me empezaba a hablar en inglés y yo "no no no no... en italiano por favor". Eso es súper común que pase.

E1: Sí.

E2: Sí.

P: Y además a los chilenos les encanta practicar el inglés cuando pueden, entonces si ven que una persona habla poquito español dicen "ah, es mi oportunidad para hablar en inglés".

E1: Sí.

E2: Sí.

P: ¿Sí o no?

E1: Sí.

E2: Sí.

E1: Y ¿hay alguna forma que tú creas que es la mejor para enseñar español?, ¿alguna fórmula?

P: Yo creo que-

E1: Desde tu posición.

P: Yo creo- sí, yo creo que desde un... como enseñarles a los alumnos cosas que van a usar en la vida real. O sea, no cosas que... si les enseño, no sé, por una tontera, estadística, por ejemplo. No. Enseñarles algo, que sea útil para ellos. ¿Cómo ir a comprar?, ¿qué hacer en un restaurante?, por ejemplo ¿sí? Eso yo creo que... que es importante.

E1: Y, en cuanto a los estudiantes que vienen acá por ejemplo, eh, por trabajo, ¿no les enseñas como... algo particular respecto a su trabajo?, ¿o todo gira como en torno a la vida cotidiana?

P: No, hay textos de negocios, que es Experto y Socios. Eh, y claro, se ajusta a lo que el alumno necesita. De acuerdo, por ejemplo... algo- a veces pasa que los alumnos dicen, por ejemplo, una vez pasó con otra colega, que la alumna era dentista. Entonces, necesitaba vocabulario y cosas sobre... la odontología. Hay algunos que son médicos y necesitan... cosas específicas, de medicina... Se va adaptando como te digo, como los cursos son privados es súper adaptable.

También tenemos cursos de preparación de DELE, ¿sí? Tenemos una profesora que es experta en DELE, que es (nombre), que es española y máster también de España de español lengua extranjera. Ella normalmente prepara los cursos de DELE, y eso... Vienen acá y después rinden el DELE, no sé, en la Católica por ejemplo... y les ha ido súper bien.

E1: Y esta profesora española ¿les enseña el español peninsular?

P: Es que el DELE es así. Entonces... claro, yo también he preparado DELE, pero por ejemplo en niveles bajos no creo que influya tanto, pero en niveles altos, por ejemplo el C1... el DELE C1, hay frases hechas españolas, hay cosas que

Comentado [SH349]: TEMA EMERGENTE: Materiales

Comentado [SH350]: METODOLOGÍA: método audiolingual

Comentado [SH351]: METODOLOGÍA: postmétodo

tienes que aprender, ¿sí? Yo una vez en España... el director del máster, no recuerdo, (nombre) se llamaba... Estaban hablando del DELE y yo pregunté en clases, le dije "¿por qué no se puede hacer un DELE por país?", me dijo "es imposible" me dijo, "no se puede hacer eso, no se puede" y como... técnicamente o, no sé, organiz- orgas-, ¿cómo se dice?

E1: Orgánicamente.

P: No se puede.

E1: Organicioso- organizacionalmente.

P: Esa era la palabra. Eh, no se puede. Entonces, claro, yo puedo preparar un DELE, pero yo creo que si es un nivel alto alto, alto, tiene que ser una persona- puede ser chilena, que esté muy capacitada en eso, o en este caso (nombre) lo hace muy bien y los alumnos quedan muy contentos. Todos aprueban.

E1: Pero ¿no existen otros exámenes de español que se centren en otras variedades como... no sé, el mexicano?

P: No, existe el DELE y el SIELF (*sic*) creo que se llama, pero no, no hay. Así que...

E2: Y otra pregunta, mencionó que tenía el grupo de los alumnos chinos...

P: Sí, ese grupo es nuevo.

E2: Ah ya, y, por ejemplo ¿alguna diferencia o algo que haya notado como que funcione entre ellos... versus...?

E1: Pero en clases individuales.

P: Lo que pasa es que yo no estoy con ese grupo, no soy la profesora, pero yo hice clases en CEPAL, trabajé para Naciones Unidas el año pasado, todo el año. Este año no hubo quórum y por eso no se abrió el curso. Entonces, yo tenía siete estudiantes. De súper diferentes países, China, Turquía, Jordania, Indonesia, todos lados. Y claro poh, hay algunas personas que captan todo más rápido, especialmente, no sé poh, mi alumno francés... el francés como... provienen ambos del latín igual él podía entender... palabras asociadas. Pero, por ejemplo, para mi estudiante de Jordania no había ninguna asociación que hacer, entonces- ni para la china tampoco. Entonces claro, algunos- en los grupos pasa eso poh, que algunos aprenden un poco más rápido, otros más lento... y el profesor, no puede esperar a los que van más atrás. Ese es el problema de las clases grupales. Tienes que seguir. A no ser que todos... a no ser que haya que repasar con todas las personas, pero si no, tú no puedes como devolvete para atrás con cada persona que tenga dudas, porque es una clase grupal no es personalizada.

E1: ¿Y cómo se nivela eso en esos casos?

P: Yo normalmente les daba actividades extra, les hacía- les daba material extra y conversaba con ellos, trataba de hacerlo lo más personalizadamente dentro de lo que podía, porque tampoco... Como te digo, cuando los grupos son grandes como- para mí un grupo grande es más de cuatro, cinco personas... el que- como el que entiende, entiende y el que no se queda atrás, ese es el problema. Tú como profesora obviamente tratas de que eso no pase y de ayudarlo lo que más puedas, pero a veces no...

E1: No se puede.

P: En las clases de una o dos personas, aprenden súper rápido, porque como tú como profe estás sólo para ellos, entonces el aprendizaje es súper rápido.

E1: ¿Alguna otra pregunta Javi?

E2: No... Y si le gustaría agregar alguna anécdota, algo que...

P: Ah, anécdota por ejemplo.

E2: No ha mencionado

E1: O información, [comentarios]...

P: [Por ejemplo] una vez... me ha pasado como dos veces con estudiantes chinos... que les hago la evaluación, entonces les digo "bueno, vamos a comenzar por la parte oral, tienes que...", se lo explico en inglés cuando son nivel cero. Y tienes que hacer oraciones completas con... verbos... oración completa. No solamente una palabra. Entonces una vez yo le dije "ya, vamos a comenzar, ¿cómo te llamas?" y la persona decía "¿cómo te llamas?", "no, no" le decía yo "yo me llamo (nombre), ¿y tú?", "Yo me llamo (nombre)" decía él. ¿Me entienden o no? Él repetía lo que yo decía, no estaba entendiendo absolutamente nada de lo que yo le estaba hablando, yo decía "¿cómo te llamas?" y él decía "¿cómo te llamas?". Esas cosas han pasado o cosas que... eh, palabras, por ejemplo, con los angloparlantes. Es que dicen, no sé poh, "estoy caliente" "¡no!" le digo yo "hace calor, hace calor". Cosas así. O "estoy excitada", "¡no!, *I'm exciting* no es lo mismo" les digo yo... ese tipo de, de cosas son súper divertidas.

E1: Y en este caso de los estudiantes chinos, cuando no hablan ninguna lengua, por ejemplo, no hablan inglés a eso me refiero, ¿cómo haces esto de explicarle las actividades?

P: Es lo que yo te contaba antes, ¿te acuerdas que te dije que había tenido estudiantes coreanos y alemanes que no hablaban inglés? Con imágenes, videos, gestos, actuación se logra, se logra. Y igual uso a veces algunas cosas del traductor, de Google...

E1: Claro, porque me preguntaba como hacían ellos para, entender esto de las instrucciones.

**Comentado [SH352]:** FORMACIÓN: experiencia laboral

**Comentado [SH353]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre el aprendizaje de ELE

**Comentado [SH354]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de ELE

**Comentado [SH355]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de ELE

**Comentado [SH356]:** TEMA EMERGENTE: materiales

P: Es que hay técnicas porque el libro es súper visual, ¿sí? Es súper visual, entonces, la verdad, como te digo, es que la mayoría de la gente cree como "debe ser imposible de enseñarle a una persona si no habla inglés", por ejemplo. No, sí se puede... tienes que partir por el alfabeto... los sonidos... pero sí se puede.

E1: Nada más... Ya, entonces unas últimas preguntas para ir cerrando ya, eh, ¿existe alguna teoría de adquisición a la que tú te sientas más cercana?

P: ¿Cómo, perdona?

E1: Teoría de adquisición de lenguas.

P: ¿Cómo qué?

E1: Por ejemplo está la sociocultural, está la cognitiva... como ese tipo de teorías que apuntan a como se adquieren las lenguas, ¿hay alguna con la que- tú consideres que es más acertada?

P: No te sabría decir un nombre técnico, pero como te decía yo de la parte comunicativa y, eh, gramatical también como complemento, No sé si te respondo lo que me estás preguntando.

E1: Creo que sí.

P: Como... ¿cuál sería técnicamente?

E1: A lo que se refiere a cómo es la forma en la que una persona aprendería un idioma, como cuál es el proceso por el que pasa el estudiante.

P: ¿Cómo...?

E1: Proceso interno.

P: Como comprender, imitar, sí, ese... eso yo creo.

E1: ¿Y en cuanto a metodología, a la forma de enseñar?

P: Comunicativa.

E1: Perfecto.

P: Comunicativa. Hay un instituto, que no tiene clases de español, pero tiene clases de inglés, francés, por ejemplo, que es el (nombre). No sé si lo conocen.

E1: No, no me suena

E2: A mí sí me suena.

P: (Nombre). (Nombre) es una organización que da clases de idiomas, español no lo tienen, pero los otros idiomas sí. Y ellos plantean que... los métodos como el comunicativo están obsoletos y son métodos del pasado y que el método que funciona es el método social... Y el método social es algo que inventaron ellos, no existe ese método social. Entonces ellos le venden a la gente diciendo que ese es el método efectivo, que te juntas en un café con las personas y aprender a hablar sin necesidad de gramática, o sea, es una cosa muy extraña. Cómo que aprendes a hablar y luego aprendes las reglas. Para nosotros es al revés, primero las reglas, después hablas. Porque cómo vas a hablar si no tienes las reglas, ¿sí? Entonces, eso, eso. Ese método no existe.

E1: Los vamos a buscar.

P: Sí búscalo, búscalo. Hay vídeos que dicen como "no es tu culpa, es la metodología". Entonces, claro, yo como profesora me dan unas ganas de escribirles y decir "pero están súper equivocados ¿qué les pasa?", pero no puedo, porque me van a bloquear y ahí...

E1: ¿Y tú sabes si en ese instituto hay profesores formados en ELE o...?

P: Es que no dan clases de español.

E1: Ah, claro.

P: Por ahora. Yo creo que en algún momento lo van a abrir.

E1: Pero formados en [enseñanza de lenguas].

P: [Y es un instituto] gigante, o sea, está acá en Santiago y abrieron sucursal en México y en Perú.

E1: [Oh].

E2: [Oh].

E1: Internacional.

P: Sí, sí.

E1: Los vamos a buscar inmediatamente... Ya, eso sería entonces por hoy, (nombre).

E2: Muchas gracias por el tiempo.

P: De nada, de nada chicas.

**Comentado [SH357]:** TEMA EMERGENTE: opinión sobre la enseñanza de una lengua

**Comentado [SH358]:** METODOLOGÍA: no identificada

**Comentado [SH359]:** METODOLOGÍA: enfoque comunicativo

**Comentado [SH360]:** TEORÍA: innatismo

## Apéndice 10: Entrevista a Carolina

E1: Nuestra... primera pregunta es ¿cuánto tiempo llevas haciendo clases de español?

P: Uf, en total llevo como nueve años, pero aquí en la escuela, unos... tres años y medio más o menos.

E1: ¿Y cómo fue que llegaste a hacer clases?

P: Bueno, todo partió porque, eh, yo me fui a Francia, porque yo soy profesora de francés. Entonces hay un programa, de español para extranjeros, entonces me fui a hacer clases de español al sur de Francia. Entonces yo hice clases en... en pueblitos, eh, muy pequeños, eh, en la región de Toulouse. Entonces yo hice clases, eh, a niños. Y ahí, por ahí comencé con las clases de español, eh, me quedó gustando mucho. Pero, obviamente que trabajar con niños es otra cosa. Yo no tenía experiencia de nada. Y, y no- no había ni siquiera material, a mí como que me tiraron a los leones, así como a ustedes.

E1: [Ingénieselas]

P: Eh, [((este es el curso))]. Sí, este es el curso... eh, y tú eres la profesora de español. Y yo no tenía idea cómo enseñar español. Y menos trabajar con niños, porque no es lo mismo trabajar con niños que con adultos. Niños que no sabían leer ni escribir, entonces para mí fue como una experiencia bien eh, bien difícil al principio. Yo tenía como veinticuatro años, veinticinco años...y todavía no había terminado mi título... eh, de profe de francés, entonces era muy inexperta. Y así como que empecé a la aventura... yo igual tengo habilidades, eh, plásticas, me gusta la música, me gusta cantar... eh, me gusta mucho el teatro, entonces eso me ayudó un poco. Pero la verdad es que estaba en un pueblo donde no había ni siquiera internet... no tenía material... didáctico, no tenía un programa, un plan, nada, entonces yo... me amanecía haciendo material, me amanecía planificando... y fue como súper difícil al principio, muy difícil.

**Comentado [SH361]:** FORMACIÓN: Experiencia laboral

**Comentado [SH362]:** FORMACIÓN: Títulos / Idiomas

**Comentado [SH363]:** FORMACIÓN: Experiencia laboral

**Comentado [SH364]:** TEMA EMERGENTE: Opinión sobre la enseñanza de una lengua / Opinión sobre el aprendizaje de una lengua

E2: Guau.

E1: Y acá en la Escuela, eh, ¿quiénes son tus estudiantes principalmente? ¿adultos, niños?, ¿de dónde vienen?

P: Principalmente son todos adultos, muchos son jóvenes, de veinte años, entre veinte y treinta más o menos. Eh, pero aquí en la Escuela se puede tener niños incluso de... o sea... personas mayores, y niños, muy chiquititos... de hecho yo le hice clases a una familia, eran- era una mamá y eran sus hijos que tenían como nueve años y... ¿y seis años, siete años? Entonces ahí es mucho más dif- más... más complicado, porque ahí tienes que lidiar con diferentes edades... idealmente aquí en la escuela se separan, ¿ya? De hecho ahora yo le estoy haciendo clases al papá de una familia y otras colegas le están haciendo clases a los hijos, es una familia de Inglaterra que vienen a vivir acá a Chile... y bueno, pero principalmente yo me enfoco más en adultos, ahora. A veces me dan la opción de trabajar con niños pero con mi experiencia con niños en verdad quedé como muy cansada de trabajar con niños, porque de verdad gasta mucha energía, y también los materiales, eh... ser creativo, tienes que ser muy creativo, muy creativo, y tienes que enfocarte pensando principalmente que hay niños que ni siquiera saben leer ni escribir. Entonces es diferente.

E1: ¿Y los estudiantes de dónde vienen, generalmente, al instituto? ¿De qué países, lugares?

P: Bueno principalmente vienen de Alemania, muchos alemanes vienen a la Escuela. De hecho mi jefe, es- eh, vivió en Alemania, entonces por ahí hay un- de ellos- yo creo que una facilidad para poder atraer más gente de allá. Y hay mucha gente de Suiza también, de Austria, muchos europeos principalmente, pero también llega gente asiática. Llegan, eh, chinos, japoneses, eh, incluso yo tuve una- una estudiante taiwanesa, he tenido estudiantes turcos... he tenido estudiantes incluso de países que no son tan... tan populares, de Eslovaquia, ahora tengo un estudiante de Eslovaquia por ejemplo. Y... y obviamente que los brasileños también, brasileños... obviamente que trabajar con asiáticos es completamente diferente. Y principalmente ahí lo que cambia es el hecho de si el estudiante es un asiático que no sabe hablar inglés, por ejemplo, es super complicado, es super complicado. Es diferente, ¿ya? Otra cosa, Las que tienen más experiencia con estudiantes, eh, asiáticos que no saben inglés, principalmente (nombre), por ejemplo, que ustedes ya hablaron, (nombre), eh, y... eh, otra profesora más también que ha trabajado incluso hasta con niños asiáticos, entonces es otra cosa.

E2: Y, por ejemplo, si sus estudiantes entonces hablan distintas lenguas, porque vienen de distintos países ¿están todos en una misma sala? O...

P: Todos en una misma sala, sí. Pero obviamente que depende del estudiante también ¿ya? y de la necesidad que cada... estudiante tenga, pero... eh, por ejemplo el caso de estos chicos que no saben inglés ¿ya?, que obviamente que su proceso es mucho más lento... o sea, la experiencia que yo he visto con otros colegas, que le han hecho clases a asiáticos, es que... pucha, lo que un estudiante, digamos que habla inglés, o que ha aprendido otro idioma, o que está, digamos que, en un- tiene experiencia de un contexto de aprendizaje de idioma, de un segundo idioma, es por ejemplo, no sé, si lo que se demora dos meses con un estudiante así, con un estudiante asiático que no sabe hablar inglés se pueden demorar... un año incluso, meses. Entonces, ahí obviamente que hay que hacer diferencias.

E1: Claro. ¿Es difícil enseñar español a gente que habla tantas lenguas distintas?

P: No, al contrario. ¿O sea tú dices que un estudiante que hable muchos idiomas, a eso te refieres?

E1: No, no. Por ejemplo, considerando que tiene estudiantes de muchos lugares en una misma sala y no todos hablan inglés. Y no todos hablan las mismas lenguas, obviamente ¿es difícil enseñar en ese contexto?

P: No, sabes que uno- porque uno- tratamos de usar el inglés lo menos posible ¿ya? Entonces hay otros recursos y otras formas para poder hacerse entender, entonces... yo, principalmente, es más, eh... mucha, mucha gestualidad, mucho teatro, yo también dibujo, entonces les hago dibujos, y finalmente no es necesario, no es necesario el inglés, no es necesario hablar un idioma común. Y de hecho es mucho más interesante si es que son estudiantes de diferentes nacionalidades. Cuando son todos los estudiantes de la misma nacionalidad, que pasa muy seguido con los alemanes, por ejemplo, es un poco más aburrido. Entonces...

E1: ¿Por qué más aburrido?

P: Es aburrido porque... es mucho más interesante conocer de las vidas y de las culturas y de las diferencias culturales que tiene cada alumno. Entonces- y, lo otro, es que cuando hay mucho estudiante que hablan un mismo idioma tienden, de repente, a hablar en su idioma, entonces uno tiene que estar ahí... parándoles un poco.

E2: Claro, [hm].

E1: [Claro]. Y pensando en esto de las culturas ¿ellos notan diferencias con la cultura chilena respecto de la suya?

P: Sí, claro. Sí, claro que encuentran diferencias... muchas diferencias. Eh, principalmente por- eh, bueno, los alemanes por ejemplo, los europeos con el tema de la puntualidad, por ejemplo. Eh, y los asiáticos, para qué decir. Yo tuve una vez una estudiante de China, la tuve como un año, y para mí es- fue como un orgullo porque era una... una chica de veinte años que tuvo que volver a entrar al colegio, a estudiar, y ella ya había salido del colegio en su país, pero tuvo que volver a estudiar porque ella quería entrar a la universidad. Entonces, eh, sus papás vivieron mucho tiempo en otros países, vivieron en- en Eslovaquia, vivieron después en Chile, y mientras ella vivía en China. Y después ella decidió... eh, venirse con sus papás acá a Chile, a hacer vida acá. Pero obviamente que eso... eso significa adaptarse a una cultura completamente diferente, sobre todo una joven ¿ya? Entonces para ella fue super difícil, súper difícil, y verla ahora en

**Comentado [SH365]:** TEMA EMERGENTE: Opinión sobre la enseñanza de una lengua

**Comentado [SH366]:** TEMA EMERGENTE: Opinión sobre el aprendizaje de una lengua

**Comentado [SH367]:** PRÁCTICAS EN SALA: Tipo de interacción en la sala de clases

**Comentado [SH368]:** TEMA EMERGENTE: Opinión sobre la enseñanza de ELE

**Comentado [SH369]:** TEMA EMERGENTE: Interculturalidad

**Comentado [SH370]:** PRÁCTICAS EN SALA: Tipo de interacción en la sala de clases

un contexto ya universitario, porque logró entrar a la universidad, dio la PSU... pasó por el proceso incluso hasta de bailar cueca, por ejemplo, de estar en un colegio compartiendo con gente chilena, entonces... y verla ahora, que habla tan bien, y que está estudiando lo que quiere, obviamente que es un orgullo, pero todo su proceso de adaptación aquí fue difícil.

E1: ¿Y a tus estudiantes les enseñan cosas de Chile?

P: Sí, claro. Siempre- o sea tratamos, eh... y de hecho hasta el mismo libro que nosotros tenemos, acá, porque cuesta encontrar, eh, material, eh, que sea adaptado al contexto chileno. Entonces, eh, ese libro igual lo hicieron- lo hizo (nombre) con otra colega, y ahí que obviamente que aparece vocabulario chileno, eh, situaciones en contextos muy chilenos también, eh, no sé, como por ejemplo tomar once ¿ya? explicar lo que significa tomar once... eh, y lo que más le llama la atención a los extranjeros en general es justamente lo que viene de Chile. Las expresiones, por ejemplo, hay muchos que tienen pololos chilenos, entonces, eh, las primeras cosas que le enseñan los chilenos son los chilenismos. Y es muy gracioso porque a veces ni siquiera logran aprender, eh, el español estándar y ya están... como produciendo expresiones súper complejas, que los mismos chilenos les enseñan. Entonces obviamente que ahí cuando ellos dicen alguna expresión uno tiene que explicar también en la clase.

E1: Claro. Y volviendo a esto de las diferencias culturales ¿ellos han notado diferencias dentro de la misma sala con sus compañeros, por ejemplo?

P: ¿Diferencias?

E2: [Culturales].

E1: [Claro, así] como, por ejemplo, en el caso de los chinos con los alemanes, ¿ha habido, no sé, conflictos, situaciones... quizá que uno podría llamar graciosas, por estas diferencias?

P Mira, una vez pasó... por- cuando llegaron dos estudiantes que eran de Haití. Eran haitianos. Ellos llegaron becados acá. Y la verdad es que ahí se notó mucho la diferencia cultural porque yo justamente en esa sala tenía a como a tres alemanes y tenía un estudiante haitiano. Y el chico haitiano, bueno, llegaba muy muy tarde, llegaba como cuarenta minutos tarde a veces, treinta minutos tarde... y ya antes este estudiante lo había tenido tenido otros profesores, yo a ese curso llegué a reemplazar. Entonces me acuerdo de alguna vez que estábamos en medio de la clase y llegó y sacó un peine. Y se puso a peinar, se puso a peinar, se puso a peinar. Entonces yo quedé como así, como... sorprendida. Y los estudiantes alemanes que estaban ahí, miraban así, y me decían "es normal" me decía, "es normal", me hacía así "siempre", "siempre se peina". Y el chico tenía el pelo bien cortito, pero se peinaba y se peinaba y se peinaba. Entonces, yo obviamente que no podía decirle "oye, no", ¿ya?, pero yo lo que hice fue en el fondo continuar con la clase, que estaba viendo los pronombres, que era como el "lo", el "la"... entonces yo le dije- estábamos viendo objetos, yo le decía "¿me lo das?, te lo doy, ¿me lo das?, te lo doy", entonces le dije "oh, ¿qué es eso?", "un peine", "¿me lo das? Gracias" le dije yo, "muchas gracias" ¿ya? Pero en general, hm, no, no podía yo hacerlo de otra forma como para hacerlo sentir incómodo tampoco, pero los alemanes... yo no sé si él se dio cuenta, pero los alemanes el hecho de decir "es normal", como que me dio a entender, como que en el fondo para ellos también ya habían en algún minuto como quedado sorprendidos también. O, por ejemplo, a una colega, a (nombre), le pasó que una chica haitiana, una vez en medio de la clase, levantó la mano y le dijo "¡eh!" (chasquea los dedos) "¿tienes una toalla higiénica?" le dijo así, "¿tienes una toalla higiénica?". Como situaciones así, que uno tiene que lidiar con las diferencias culturales.

E2: Y por ejemplo, en las clases, respecto a la- a lo que se enseña de la cultura chilena ¿qué cosas más prototípicas se enseña? O generalmente en una clase ¿qué suelen enseñar? Sobre Chile.

P: ¿Sobre Chile?

E2: Sí.

P: Bueno, la primera pregunta clásica que uno hace: "¿tienes pololo?". Por ejemplo ¿ya? Eh, carrete ¿ya? Expresiones como "tener caña", eh, "tomar once" ¿ya? De repente aparecen lugares, eh, típicos- yo por ejemplo hoy día trabajé el presente progresivo, que es como "¿qué estás haciendo?", "¿dónde estás?", "el café con piernas" por ejemplo. Entonces yo les daba unos lugares, les decía "¿dónde estás?", "en un café con piernas", "¿qué es eso?". Entonces aparecen lugares como muy, muy repetidos, obviamente en el libro también... y principalmente, eh, expresiones, palabras, temas, eh, culturales que nosotros vemos más comúnmente, eh, en la cultura chilena.

E1: Y ¿en qué niveles enseñas? Pensando en esto que habías dicho que te habían a- habías ido a otro curso que tenía otra profesora ¿En qué niveles sueles enseñar?

P: Eh, a mí me dan igual todos los niveles, pero principalmente los básicos. Tengo más experiencia con niveles básicos. Y me gusta más, también. Eh, pero de todos los niveles, yo tengo todos los niveles, desde nivel 1A hasta un poco más avanzados, principalmente tengo más experiencia con los avanzados en grupos priv- o sea perdón, en clases privadas. Clases privadas.

E1: ¿Y qué es lo que se enseña en cada nivel?

P: ¿En cada nivel?

E1: Hm.

**Comentado [SH371]:** TEMA EMERGENTE: Materiales

**Comentado [SH372]:** PRÁCTICAS EN SALA: Contenidos

**Comentado [SH373]:** PRÁCTICAS EN SALA: Retroalimentación

**Comentado [SH374]:** PRÁCTICAS EN SALA: Tipo de interacción en clases

**Comentado [SH375]:** TEMA EMERGENTE: Interculturalidad

**Comentado [SH376]:** PRÁCTICAS EN SALA: Contenidos

**Comentado [SH377]:** FORMACIÓN: Experiencia laboral

P: Bueno, eh, aquí en la Escuela está dividido- están divididos los niveles un poco diferente. Eh, tenemos un nivel básico, 1A, donde trabajamos principalmente, eh, por ejemplo, los verbos regulares en presente, situaciones básicas, como pedir en un restorán, por ejemplo, eh, los números, eh, poder comprar, el verbo "ser", el verbo "estar". Eso principalmente en los más básicos. Ya después empieza ya el pasado, los verbos reflexivos en los niveles siguientes ya en situaciones donde ya tienen que, eh, expresar una opinión ¿ya?

E2: ¿Qué tipo de actividades suelen hacer como para pasar esa materia, por ejemplo? Hm, según el nivel, quizá.

P: ¿Qué actividades?

E1: Claro, o como serían, no sé, una- por llamarlo así, una clase prototípica.

E2: Claro.

P: ¿Una clase prototípica?

E1: Claro.

P: ¿En general? Bueno, yo personalmente, una clase prototípica, eh, lo primero dentro de una clase es obviamente entrar en confianza. Entonces lo primero que uno hace es preguntar "¿qué hiciste ayer?", ¿ya? Incluso con los más básicos yo trato de sacar información, pero con pocas palabras ¿ya? Entonces sí, en los más- un poquito más avanzaditos ya les pregunto "¿qué hiciste ayer?", a otro le digo "y ayer ¿todo bien?" ¿ya? "Ayer todo bien", y poco a poco comienzan a decir "¿todo bien? Sí, todo bien", comienzo a darles expresiones básicas, y- pero principalmente es eso. Después les doy como un- una, digamos, un... un, ay, se me viene la palabra en francés, pero es como *déclencheur*, como un activador, digamos, de introduc- una introducción, a como la estructura gramatical que voy a trabajar. Y, eh, por ejemplo, no sé, con el presente progresivo, parto y les digo "bueno, y ¿dónde estás? ¿estás aquí?", "aquí estoy", ¿ya? "¿y qué estás haciendo?, ¿qué estás haciendo?, ¿y qué estás haciendo?". Entonces con una pregunta- yo principalmente parto con una pregunta, enseño después una estructura o de ejemplo, y de ahí empiezo ya una clase más comunicativa. Los pongo en situaciones... obviamente trabajo de manera escrita, pero muy poco, principalmente mis clases no son escritas; lo- todo lo escrito se lo dejo yo más al- a la casa. Entonces en la clase es más oral. Y mis clases principalmente son más, eh, de interacción. Interacción en la misma clase. Interactúo con ellos, los hago actuar, eh, trabajo mucho con el imaginario... eh, hoy día por ejemplo trabajé juegos, me gusta mucho hacer juegos, actividades dinámicas, lúdicas, eh... eso principalmente, yo.

E1: Y en las clases, entonces ¿los estudiantes hablan entre ellos?

P: ¿Cómo "hablan entre ellos"?

E1: Hablan entre ellos, por ejemplo en alguna actividad ¿o es más bien, como... hablar solo entre comillas? Como hablar generalmente a usted, o los estud-

E2: ¿O se les permite, quizá un diálogo más abierto...? [Como ¿son como...?]

P: No, [yo les doy solamente] un diálogo más abierto, sí. Principalmente un diálogo más abierto. Y si no, interactuar entre todos. Entre todos.

E1: Y dentro de estas interacciones, si, por ejemplo, alguno se equivoca ¿qué es lo que hace?

P: Si lo equivo- si se equivoca, bueno, yo doy primero mi ejemplo ¿ya? Eh, o con otro estudiante, le pregunto a otro estudiante, entonces a través de otro estudiante también hago una corrección ahí. O por ejemplo, no sé, muchos se equivocan y dicen... ah, en lugar de decir "me gusta mucho" dicen "mucho gusto". Entonces yo automáticamente, yo a través como del humor, yo trabajo mucho con el humor. No con la idea de burlarme, sino que con uno humor así como para que también se les quede grabado. Entonces, eh, "mucho gusto", "mucho gusto" le digo yo, "mucho gusto ¿cómo está? mucho gusto" y le doy la mano, ajá, "mucho gusto". "A mí me gusta mucho, me gusta mucho, me gustan mucho los chocolates. Ajá ¿y a ti?", "¿tú cómo te llamas? mucho gusto" ¿ya? Entonces ya entienden, ya saben que, obviamente, que una- la diferencia de mucho gusto y me gusta mucho.

E2: [Claro].

P: [¿ya?]

E2: Eh, y según usted ¿cuál es la mejor forma de enseñar?

P: [(ininteligible)]

E2: [¿La mejor forma] de enseñar español?

P: ¿La mejor forma de enseñar español? Yo creo que, principalmente, sabes que el humor.

E2: ¿Sí?

P: Yo creo que ayuda mucho el humor y ponerlos en... en situaciones comunicativas, ¿ya? Que sea un... un español útil para ellos, o sea que de verdad ellos sientan que lo que están aprendiendo no es solamente gramática, sino que les va a servir para su contexto real, ¿ya? Y yo creo que lo principal es que ellos... eh, generar una emoción también. Si cuando tú conectas con alguna emoción o con algo, lo van a recordar mucho más que... escribiendo, completando tanto, y tanta gramática. O sea finalmente igual ayuda la gramática. Te ayuda escribir, también. Pero si te concentras solamente en eso, es difícil, es difícil. Hay muchos estudiantes que han estudiado español antes y que llegan a la escuela con toda la gramática aprendida en su cabeza, pero no saben comunicarse, no pueden.

**Comentado [SH378]:** TEMA EMERGENTE:  
Organización curricular  
PRÁCTICAS EN SALA: Contenidos

**Comentado [SH379]:** METODOLOGÍA: Enfoque comunicativo

**Comentado [SH380]:** METODOLOGÍA: Enfoque comunicativo

**Comentado [SH381]:** PRÁCTICAS EN SALA: Tipo de interacción en la sala de clases / Ejercicios de producción

**Comentado [SH382]:** PRÁCTICAS EN SALA: Retroalimentación

**Comentado [SH383]:** METODOLOGÍA: Enfoque natural



E1: ¿Y es difícil enseñar español?

P: Mira, la u- yo creo que la mayoría de la gente que no está metido (*sic*) en este mundo cree que es muy fácil, pero la verdad es que igual tiene... tiene muchas dificultades. Eh, no es solamente llegar y "yo hablo español". Entonces como que, por ejemplo, no sé, yo hasta el día de hoy, y eso que ya llevo nueve años enseñando, hasta el día de hoy aparecen dudas, dudas de cómo yo puedo presentar este tema, cómo puede enseñar esto de manera que no sea aburrida, y que también sea comprensible para todos los estudiantes y sin usar el inglés, también. Entonces es... es igual difícil, tiene su dificultad, no es tan fácil. Pero a mí personalmente me gusta mucho. Porque me gusta transmitir mi cultura. Yo soy profesora de francés pero prefiero enseñar el español. Siento que tengo mucho más que aportar.

E1: ¿Has podido conocer otras culturas siendo profesora de español? ¿Acercarte...?

P: Sí, claro. Muchísimo. De hecho, tengo amigos por todas partes del mundo. Tengo muchos amigos brasileños. Yo gracias a la escuela, acá el contacto con mis estudiantes, pude ir a Brasil. He ido varias veces a Brasil, mis estudiantes me han recibido allá. Eh, fui a un matrimonio en Brasil, eh, y algo de portugués pude aprender con ellos, también. Eh, y obviamente que siempre estamos aprendiendo cosas nuevas de las otras culturas. Eh, los días viernes compartimos de manera un poquito más relajada, traemos comida para compartir, muchas veces ellos también traen comida de sus países, por ejemplo. Entonces, sí claro, ahí yo me he empapado un montón de muchas culturas, es muy entretenido.

E1: Y volviendo a las dificultades de enseñar español ¿Qué crees que es necesario para enseñar español?

P: ¿Qué es necesario para enseñar eTspañol? Bueno, primero para enseñar: tener paciencia ¿ya? Tolerancia también, a diferencias ¿ya? Eh, ¿y qué más se necesita para enseñar español? Bueno, obviamente que tener un buen nivel de español también, manejo de español, yo creo que igual es importante tener un conocimiento gramatical ¿ya?, es importante. Eh, pero también tener buen sentido del humor... eh, tener quizá otras habilidades para... para poder enseñar un idioma ¿ya? Eh, pero depende principalmente de... de las necesidades de los estudiantes también, ¿ya? Eh, hay estudiantes que quieren principalmente aprender mucha gramática o que quieren prepararse para el DELE, por ejemplo. Entonces ahí tienes que aplicar otras formas ¿ya?, otras formas que no son precisamente las que yo les estoy diciendo ¿ya?, que es como más comunicativo.

E1: ¿Y crees que, para tus estudiantes en general, es difícil aprender español?

P: Sí, igual, es difícil. Es difícil, hay muchas dificultades, puedes incluso, en niveles más avanzados, el uso de "ser" y "estar", por ejemplo, el subjuntivo es un mundo para ellos que... que es, eh, que incluso después de aprender gramática siguen cometiendo los mismos errores. El hecho de que el español lo hablen tantos países diferentes también es una dificultad. Cada país tiene su vocabulario diferente, sus expresiones diferentes ¿ya? Lo que aquí es "palta" en otros lugares es "aguacate" y cuando comienzan a descubrir que el español es diferente en tantos países, como que hay algunos que como que (suspiro) como que se frustran un poco ¿ya?, pero nosotros intentamos en lo posible de que no exista esa frustración. Que haya un disfrute.

E2: ¿Y cómo, eh, ve o siente que sus estudiantes aprenden? O ¿qué hacen ellos como para aprender más?

P: ¿Qué hacen para aprender más?

E2: Sí.

P: Bueno, depende obviamente del estudiante, ¿ya? Los brasileños por ejemplo son... si bien como que ac- como se comunican mucho, son estudiantes muy desordenados, muy desorganizados, no tienen disciplina. ¿ya? No llegan a la casa a estudiar precisamente, no es como los alemanes que son mucho más organizaditos, más estructuraditos... Pero hay algunos que se hacen tarjetas, por ejemplo, para estudiar. Yo a la gran mayoría le recomiendo, sobre todo a los más avanzados, que lean, que lean, que aprovechen los recursos que tienen gratuitos en la vida cotidiana aquí en Chile, no sé, el periódico, que lean, eh, yo les sugiero algunos libros también... eh, y que p- algunos participan por ejemplo de Spanglish ¿ya?, de lugares comunes así para, eh, intercambiar idiomas, eh, y bueno, principalmente eso.

E1: Y en tu opinión, eh, ¿cuál es la mejor forma de aprender español?

P: ¿La mejor forma de aprender español?

E1: Ajá.

P: Bueno, y yo esto yo lo digo solamente la mejor forma de aprender español (*sic*), sino aprender un idioma. Y por experiencia personal también yo siento que la mejor forma de aprender un idioma, idealmente, es estar en un contexto real. Yo creo que si quieres aprender rápido, esto es un contexto real, ¿ya?, pero como no todos tienen la misma posibilidad... pero sí por lo menos buscar esas formas de poder interactuar con gente que hable el idioma ¿ya?, eh, leer como les decía también, leer... eh, y bueno ser también disciplinado también tú por tu cuenta estudiar también. Obviamente que yo siento que ayuda el estar en una clase, igual tener una cierta estructura. Pero también poner en práctica eso, comunicativamente.

E1: Habías mencionado anteriormente que habías estado un periodo en Francia, pensando en esto así como estar en un contexto real, ¿has vivido en otros países?

P: En Francia.

E1: Ya.

**Comentado [SH384]:** TEMA EMERGENTE: Opinión sobre la enseñanza de una lengua

**Comentado [SH385]:** TEMA EMERGENTE: Opinión sobre la enseñanza de ELE / Autopercepción

**Comentado [SH386]:** TEMA EMERGENTE: Opinión sobre la enseñanza de ELE

**Comentado [SH387]:** TEMA EMERGENTE: Interculturalidad

**Comentado [SH388]:** TEMA EMERGENTE: Opinión sobre la formación

**Comentado [SH389]:** METODOLOGÍA: Postmétodo

**Comentado [SH390]:** TEMA EMERGENTE: Opinión sobre el aprendizaje de ELE

**Comentado [SH391]:** TEMA EMERGENTE: Relación lengua-cultura

**Comentado [SH392]:** TEMA EMERGENTE: Opinión sobre el aprendizaje de ELE

**Comentado [SH393]:** TEORÍA: Teoría innatista

**Comentado [SH394]:** TEMA EMERGENTE: Opinión respecto al aprendizaje de una lengua

**Comentado [SH395]:** METODOLOGÍA: Enfoque comunicativo

**Comentado [SH396]:** TEORÍA: Teoría interaccionista

P: Solamente viví en Francia. Pero a mí me gusta mucho viajar. Pero en Francia fue donde más tiempo estuve.

E1: Y aparte de francés ¿sabes alguna otra lengua?

P: Sé un poco de inglés. Me defiendo, digamos, que entiendo- creo que he aprendido mucho más estando aquí. Eh, ahora último he aprendido portugués, estoy aprendiendo portugués, pero principalmente eso.

E1: Hm. Y volviendo un poco también a las diferencias que hay entre el español de distintos países, ¿crees que es difícil aprender español en Chile?

P: Bueno, principalmente yo le he preguntado a mis estudiantes "¿es difícil?", "sí" me dicen ¿ya? Ellos sienten que el español de Chile es muy complejo. Yo les trato de decir que bueno, si aprendes español en Chile, ¿ya?, va a ser más fácil aprender o hablar, interactuar en otros países. Pero la verdad es que, si tú te pones a pensar, hay muchas veces que uno escucha a una persona que habla español en España o en Argentina y es difícil también entender, incluso para nosotros. Entonces yo no sé si encasillar que solamente los chilenos hablamos un español muy difícil. No, no sé. Pero sí. Bueno, dentro de los países que hablan español, sí. Digamos que sí.

E1: ¿Y a tus estudiantes les enseñan cosas de Chile? ¿Ellos te lo piden...?

P: Sí, todo el tiempo. Todo el tiempo. Pero trato siempre de informarles que esto es español de Chile, ¿ya? Y hay muchos estudiantes que me preguntan. Hay otros estudiantes que no quieren aprender el español de Chile y hay otros que sí. ¿Ya?

E1: Y a parte de los chilenismos o las frases chilenas ¿les enseñan otras cosas?

P: Eh, bueno, van apareciendo también obviamente que cosas culturales, lo que nosotros hacemos para el dieciocho, por ejemplo. Eh, cosas como así, más o menos.

E1: ¿Y cómo les enseñan estas cosas... como los elementos más culturales?

P: ¿Elementos más culturales? Eh... bueno, por ejemplo, eh, a veces les traigo comida, por ejemplo. Llego- comparto una sopaipilla, les digo lo que son las sopaipillas... eh, el tema de la once también, les explico que a nosotros nos gusta mucho tomar once, les cuento las historias de por qué se llama once ¿ajá? Eh...y a medida en el contexto mismo van apareciendo otras, eh, otras (sic) aspectos culturales también, de Chile. Bueno, y aquí en la escuela también a veces hacen actividades, por ejemplo, para el dieciocho de septiembre nosotros hicimos aquí unas actividades, bailamos cueca... eh, preparamos comidas típicas de acá... eh, compartimos vinitos, entonces de esa forma también nosotros pudimos transmitirles un poco la cultura de acá.

E2: Y volviendo un poco al tema de... que se necesita para enseñar español, eh ¿piensa que es necesario, eh, tener alguna formación para enseñar español? ¿Quizás?

P: ¿Para enseñar español?

E2: Sí.

P: Yo te lo digo personalmente, ¿ya? Yo no tengo un título como profesora de español. Yo solamente tengo mi título como profesora de francés. Eh, me he armado de esta... como, eh, me he armado como profe de español, eh, y principalmente aquí en la escuela. Yo por la experiencia de otras colegas que han estudiado incluso un diplomado, han estudiado magister. Eh, siento que lo que he aprendido yo aquí, estando aquí en la escuela, es mucho más incluso de lo que podría aprender en un magister o en un diplomado. O sea, principalmente mis colegas que han tomado diplomados o magister han sido porque necesitan el título, demostrar de alguna forma si quieres postular a, no sé, para trabajar como profe de español en otro país, necesitas certificarlo de alguna forma. Entonces... pero, eh, obviamente que sí, yo creo que es importante tener una base de conocimientos igual de gramática. Yo siento que a mí personalmente si hay algo que me gustaría profundizar más sería en eso. Siento que he aprendido mucho aquí, ¿ya? Y principalmente porque he aprendido estrategias de como presentar lo gramatical de una forma que no sea gramatical, sino que comunicativo, ¿ya? Y siento que esa forma a mí también me ha enriquecido muchísimo, mis colegas son super generosas, entonces compartimos materiales, compartimos experiencias, compartimos formas, entonces es diferente.

E1: ¿Y has tenido tú la oportunidad de asistir a algún seminario, congreso, algún otro tipo de eventos centrado en la enseñanza de español?

P: No, pero de hecho ahora me inscribí. Hay un seminario que va a haber próximamente. No recuerdo la fecha, sí, pero creo que va a haber un- creo que como un congreso de español para extranjeros.

E1: ¿En dónde?

P: Mira, ya no me acuerdo porque me inscribí hace tanto tiempo, pero es ahora creo que en noviembre. Sí.

E2: Que interesante.

P: Pero no me... no he participado. Lamentablemente.

E1: Pero te interesa el tema.

P: Sí, claro. Claro que sí.

E2: ¿Estaríamos creo?

E1: Había una pregunta que se me había escapado, que ya habías mencionado anteriormente, que- sobre los libros, los materiales que utilizan para las clases. ¿Qué- en qué libros utilizan?

**Comentado [SH397]:** FORMACIÓN: Idiomas

**Comentado [SH398]:** TEMA EMERGENTE: Ideología lingüística

**Comentado [SH399]:** TEMA EMERGENTE: Ideología lingüística

**Comentado [SH400]:** TEMA EMERGENTE: Ideología lingüística

**Comentado [SH401]:** PRÁCTICAS EN SALA: Contenidos

**Comentado [SH402]:** TEMA EMERGENTE: Opinión sobre formación

P: Nosotros usamos un material, eh, un libro que lo- lo hizo (nombre) con otra colega. Lo hicieron hace muchos años antes de que yo llegara, y que es principalmente más enfocado en el contexto chileno ¿ya?, porque si tú tomas los libros, los métodos, eh, que, bueno, que la mayoría de los profesores de español tienen y las otras escuelas tienen también, porque yo he podido hojear, son con un contexto muy español, ¿ya? No hay material chileno. Hay poco material, eh, latinoamericano siento yo. Métodos, no hay. Entonces, eh, mis colegas hicieron un gran trabajo ahí. Y principalmente trabajamos con esos libros. Pero yo he creado también mi propio material.

E1: Y estos libros que elaboraron (nombre) y las otras profesoras ¿los basaron en algún otro libro o partieron de cero?

P: Bueno, yo no tengo tanto detalle, esa información, pero sí, obviamente que se in- se- se, como digamos, como inspiraron digamos de otros libros, los tenían como ejemplos por lo menos para saber más o menos la progresión, para poder, eh, tener un orden, ¿ya? Pero todo lo que es creación de diálogos, de actividades... es creatividad de ellas.

E1: Y aparte del libro, como material propio ¿qué es lo que utilizas?, ¿qué es lo que entregas a tus estudiantes?

P: Eh, bueno, depende. Pero yo utilizo imágenes, muchas imágenes, tengo imágenes de personajes, eh, verbos, memorice, eh, juegos de otros verbos, eh, bueno, material... una carta de un menú, por ejemplo, eh, lotería, un montón de otros materiales también.

E1: Bien diverso.

P: Sí, bien diverso.

E1: Y ya estaríamos listas con nuestras preguntas. Muchas gracias por tu participación.

P: De qué, chiquillas.

E2: Sí, estaríamos listas.

P: Que bueno, chicas. Oye, pero ¿qué están haciendo ustedes, chicas? Cuenten.

E1: Estamos haciendo nuestra tesis, nuestro seminario de grado, sobre las experiencias de profesores haciendo clases de español en Chile.

P: Ah, mira, ustedes son estudiantes ¿de?

E1: De lingüística y literatura en la Universidad de Chile.

P: Miren.

**Comentado [SH403]:** TEMA EMERGENTE: Materiales

**Comentado [SH404]:** TEMA EMERGENTE: Materiales

**Apéndice 11: Análisis de las encuestas**

<b>Preguntas</b>	<b>Julieta</b>	<b>Jorge</b>	<b>Victoria</b>	<b>Daniela</b>	<b>Patricia</b>	<b>Carolina</b>
<b>1</b>	0	0	0	0	0	0
<b>2</b>	2	2	2	2	3	3
<b>3</b>	3	2	3	3	3	3
<b>4</b>	1	1	3	2	2	2
<b>5</b>	3	3	3	3	2	3
<b>6</b>	2	0	0	2	2	2
<b>7</b>	1	2	2	3	3	3
<b>8</b>	3	1	3	3	3	3
<b>9</b>	2	1	2	1	2	2
<b>10</b>	3	2	2	3	3	3
<b>11</b>	2	2	1	2	1	1
<b>12</b>	2	3	1	1	3	2
<b>13</b>	1	2	1	2	1	1
<b>14</b>	0	2	2	0	1	2
<b>15</b>	0	1	1	0	0	0
<b>16</b>	0	1	3	1	1	1
<b>17</b>	2	2	1	2	1	1
<b>18</b>	1	2	1	0	1	0
<b>19</b>	1	2	3	3	1	2
<b>20</b>	2	3	3	3	2	2
<b>21</b>	2	2	2	2	2	2

22	0	2	1	2	1	2
23	1	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0	0
25	2	3	1	2	3	2
26	3	3	2	3	3	3
27	1	3	2	3	2	2
28	0	2	1	0	0	1
29	1	2	3	2	1	3
30	2	3	2	2	2	2
31	1	3	1	1	2	2
32	2	3	3	3	3	3
33	0	0	0	1	1	1
34	1	1	2	3	1	2
35	2	1	0	0	1	1
36	2	3	3	3	3	2
37	2	3	3	0	2	3
38	1	1	0	0	1	2
39	2	2	1	1	1	3
40	2	0	2	0	1	2
41	2	1	1	0	1	2
42	3	3	3	3	3	3
43	2	1	2	2	1	2

44	0	0	1	1	1	1
45	2	2	2	1	3	2
46	3	3	3	2	3	3
47	3	3	2	3	3	3
48	2	3	3	2	2	3