



UNIVERSIDAD
DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**La inmersión lingüística en español: diagnóstico y
propuesta en la UDEP**

Tesis para optar el Grado de
Magister en Educación con mención en Lengua Española

Karent Fabiola Urizar González

**Asesora:
Dra. Claudia Hermelinda Mezones Rueda**

Piura, julio de 2021

Aprobación

La tesis titulada “La inmersión lingüística en español: diagnóstico y propuesta en la UDEP” presentada por la Lic. Karent Fabiola Urizar González, en cumplimiento a los requisitos para optar el Grado de Magister en Educación con mención en Lengua Española, fue aprobada por la asesora oficial Dra. Claudia Hermelinda Mezones Rueda y defendida el 16 de julio de 2021 ante el Tribunal integrado por:

.....
Presidente

.....
Secretario

.....
Informante



Dedicatoria

A Flavia

A Camila

A Celia Catalina



Agradecimientos

No quisiera pasar a la exposición de este trabajo sin reconocer con gratitud a las facultades de Educación y de Humanidades de la Universidad de Piura, por el apoyo y la paciencia prestados durante todo el proceso de elaboración del trabajo; a la oficina de Relaciones Internacionales, por los datos suministrados.

A las secretarías académicas y a los profesores de las distintas facultades de la UDEP, por toda la información y por haber participado como informantes de las encuestas.

A mi asesora, la Dra. Claudia Mezones, por todo su seguimiento, paciencia, rigurosa revisión de esta tesis y, por supuesto, por su amistad, a la Dra. Isabel Martins, por sus valiosas recomendaciones del texto y por su amistad.

Al Dr. Manuel Prendes, por todo el apoyo incondicional para llegar a la culminación de esta tesis. A todos, muchas gracias.



Resumen

Tesis de grado en Ciencias de la Educación perteneciente a la línea de investigación sobre enseñanza de la lengua española. La autora presenta el resultado de la investigación acerca de la inmersión lingüística que viven los estudiantes de intercambio en Udep y una propuesta de mejora.

En el primer capítulo, se presenta el contexto y se hace el planteamiento de la investigación en el que se explican los aspectos de punto de partida: el contexto, el problema y los objetivos. En el segundo capítulo, se aborda el cuerpo teórico en el que se basa esta investigación: el enfoque por tareas, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). En el tercer capítulo se presenta el diagnóstico de la investigación en donde se encuentran los instrumentos de recogida de datos. En el cuarto capítulo, se presentan los resultados de los cuestionarios realizados. Y, por último, en el quinto capítulo se presenta la propuesta para la inmersión lingüística: Programa Bienvenidos, Diseño del curso intensivo de español y dos unidades didácticas con un tema sociocultural y académico, respectivamente.

Es necesario desarrollar unas estrategias de mejora en el tratamiento de los estudiantes de intercambio de habla no hispana en el entorno de la enseñanza superior universitaria.



Tabla de contenido

Introducción	17
Capítulo 1. Planteamiento de la investigación	21
1.1 El contexto	21
1.1.1 Dirección de Relaciones Internacionales (DRI)	21
1.1.2 Convenios de intercambio de UDEP	22
1.1.3 Los informantes de la investigación	24
1.2. Problemática de la investigación	28
1.2.1 Planteamiento del problema	31
1.2.2 Objetivos de la investigación	31
1.2.3 Delimitación de la investigación	31
1.2.4 Antecedentes de la investigación	32
Capítulo 2. Fundamentación teórica del aprendizaje de la segunda lengua	35
2.1 Aprendizaje de una lengua	35
2.2 MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas)	37
2.2.1 Competencias generales del individuo	37
2.2.2 Las competencias comunicativas de los estudiantes	39
2.2.3 Niveles de aprendizaje	41
2.2.4 El buen aprendiente de lenguas	43
2.2.5 Estrategias para el proceso de aprendizaje	44
2.2.6 Diferencias entre adquisición de L1 y aprendizaje de L2	46
2.2.7 Tipos de programas de enseñanza de idiomas	47
2.2.8 La enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos	47
2.2.9. La enseñanza de lenguas extranjeras con fines profesionales	48
2.2.10 La Enseñanza de Lenguas Extranjeras con Fines Académicos (ELEFA)	48
2.3 El enfoque por tareas	50
2.4 Los componentes sociocultural y académico en el intercambio estudiantil	61
2.4.1 La dimensión sociocultural	62
2.4.2 La dimensión académica	70
Capítulo 3. Diagnóstico de la investigación	71
3.1 Tipo de investigación	71
3.2 Diseño de la investigación	71
3.3 El contexto de la investigación	72
3.4 Los instrumentos de recogida de datos	72
3.4.1 Cuestionario aplicado a los asesores	72

3.4.2 Cuestionario aplicado a los profesores	76
Capítulo 4. Análisis de resultados.....	79
4.1 Resultados del cuestionario de asesores.....	79
4.2 Resultados del cuestionario aplicado a los profesores	91
Capítulo 5. Propuesta para la inmersión lingüística: Aspectos socioculturales y académicos	111
5.1 Programa Bienvenidos	112
5.2 Diseño del curso intensivo de español Bienvenidos a la UDEP	113
5.3 Unidad didáctica: Elaboramos una guía sociocultural	123
5.4 Unidad didáctica: Exposición oral de un ensayo.....	129
Conclusiones	137
Lista de referencias	141
Anexos.....	149
Anexo 1: Niveles comunes de referencia del MCER	151
Anexo 2: Indicadores de la entrevista a asesores.....	152
Anexo 3: Indicadores académicos y especificación de variables de la entrevista a profesores	156
Anexo 4: Ficha de postulación.....	160
Anexo 5: Guía para el estudiante de intercambio	161



Lista de tablas

Tabla 1: <i>Universidades de convenio a marzo de 2020</i>	23
Tabla 2: <i>Número de alumnos de intercambio incoming al Campus Piura desde el 2004 hasta el 2019</i> 26	
Tabla 3: <i>Temas de datos en el cuestionario de profesores</i>	73
Tabla 4: <i>Temas de datos recogidos en el cuestionario a profesores</i>	76
Tabla 5: <i>Problemas frecuentes de los alumnos de intercambio que no hablan español</i>	109
Tabla 6: <i>Objetivos específicos</i>	115
Tabla 7: <i>Contenidos por sesión</i>	116
Tabla 8: <i>Temporización</i>	119
Tabla 9: <i>Tareas facilitadoras</i>	119
Tabla 10: <i>Criterios de evaluación</i>	122
Tabla 11: <i>Los contenidos socioculturales del Plan Curricular Cervantes</i>	125
Tabla 12: <i>Autoevaluación</i>	129
Tabla 13: <i>Coevaluación</i>	129
Tabla 14: <i>Las tácticas y estrategias pragmáticas</i>	131
Tabla 15: <i>Géneros discursivos y productos textuales</i>	131
Tabla 16: <i>Autoevaluación de la unidad: Exposición oral de un ensayo expositivo- argumentativo</i>	133
Tabla 17: <i>Coevaluación de la unidad: Exposición oral de un ensayo expositivo- argumentativo</i>	134

Lista de figuras

Figura 1: <i>Acción estratégica del Proyecto. UDEP</i>	22
Figura 2: <i>Número de alumnos de intercambio por nacionalidad entre el 2004- I y el 2019-II</i>	25
Figura 3: <i>Número de alumnos de intercambio entre 2004-I y 2019-II</i>	25
Figura 4: <i>Las competencias comunicativas de los estudiantes</i>	39
Figura 5: <i>Niveles de aprendizaje</i>	41
Figura 6: <i>Niveles de aprendizaje con una ramificación</i>	42
Figura 7: <i>Niveles de aprendizaje con más ramificaciones</i>	42
Figura 8: <i>Estructura de una unidad didáctica (UD) por tareas</i>	56
Figura 9: <i>Pasos para la programación de una UD por tareas</i>	57
Figura 10: <i>Formato para la programación de lecciones</i>	59
Figura 11: <i>Planificación de tareas lección por lección</i>	60
Figura 12: <i>Modelo general de aprendizaje de segundas lenguas</i>	64
Figura 13: <i>Factores que intervienen en el proceso de adquisición</i>	65
Figura 14: <i>Encuesta a asesores. P1: Apreciación del asesoramiento sobre las diferencias culturales</i>	79
Figura 15: <i>Encuesta a asesores. Motivo de elección de la universidad para intercambio</i>	80
Figura 16: <i>Encuesta a asesores. Personalidad del asesorado</i>	81
Figura 17: <i>Encuesta a asesores: Métodos de estudio del asesorado</i>	82
Figura 18: <i>Encuesta a asesores. Nivel de dominio del español del asesorado</i>	83
Figura 19: <i>Encuesta a asesores. P6: Habilidades de comunicación del asesorado: hablar</i>	84
Figura 20: <i>Encuesta a asesores. P6: Habilidades de comunicación del asesorado: Escuchar</i>	84
Figura 21: <i>Encuesta a asesores. P6: Habilidades de comunicación del asesorado: Escribir</i>	85
Figura 22: <i>Encuesta a asesores. P6: Habilidades de comunicación del asesorado: Comprender</i>	85
Figura 23: <i>Encuesta a asesores. Estudios actuales de español</i>	86
Figura 24: <i>Encuesta a asesores: Ayuda o apoyo lingüístico</i>	87
Figura 25: <i>Encuesta a asesores: Comportamiento, idioma y aprendizaje cultural</i>	88
Figura 26: <i>Encuesta a asesores. Experiencia del asesor</i>	89
Figura 27: <i>Encuesta a asesores. Valoración del asesoramiento sobre su experiencia de intercambio estudiantil</i>	90
Figura 28: <i>Encuesta a asesores. Habilidades sociales</i>	91
Figura 29: <i>Encuesta a profesores. Adaptación curricular de la asignatura del grupo de estudiantes de la clase</i>	92
Figura 30: <i>Encuesta a profesores. Uso de metodología diferenciada: estrategias</i>	93
Figura 31: <i>Encuesta a profesores. Uso de metodología diferenciada: recursos</i>	94
Figura 32: <i>Encuesta de profesores. Diseño de material educativo diferenciado</i>	95

Figura 33: Encuesta a profesores. Asesoría personalizada: atención	96
Figura 34: Encuesta de profesores. Asesoría personalizada: frecuencia	97
Figura 35: Encuesta a profesores. Empleo de evaluación diferenciada	98
Figura 36: Encuesta de profesores. Estrategia de aprendizaje más efectiva	99
Figura 37: Encuesta a profesores. Estrategia de aprendizaje menos efectiva	100
Figura 38: Encuesta a profesores. Futuras estrategias	101
Figura 39: Encuesta a profesores. Problemas más o menos frecuentes de este grupo de alumnos, percibidos por los profesores en el aula. Nivel 7.....	102
Figura 40: Encuesta a profesores. Problemas más y menos frecuentes de este grupo de alumnos percibidos por los profesores en el aula. Nivel 6.....	103
Figura 41: Encuesta de profesores. Problemas más y menos frecuentes de este grupo de alumnos, percibidos por los profesores en el aula. Nivel 5.....	104
Figura 42: Encuesta a profesores. Problemas más y menos frecuentes de este grupo de alumnos, percibidos por los profesores en el aula. Nivel 4.....	105
Figura 43: Encuesta a profesores. Problemas más y menos frecuentes de este grupo de alumnos, percibidos por los profesores en el aula. Nivel 3.....	106
Figura 44: Encuesta a profesores. Problemas más y menos frecuentes de este grupo de alumnos, percibidos por los profesores en el aula. Nivel 2.....	107
Figura 45: Encuesta a profesores. Problemas más y menos frecuentes de este grupo de alumnos, percibidos por los profesores en el aula. Nivel 1.....	108
Figura 46: Plano de la Universidad de Piura- Campus Piura	162
Figura 47: Mapa UDEP	162
Figura 48: Plano de la ciudad de Piura	173
Figura 49: UDEP Campus verde	175
Figura 50: Teléfonos de emergencia de la ciudad de Piura	180

Introducción

Esta es una investigación de inmersión lingüística en español: diagnóstico y propuesta en la UDEP, campus Piura.

Se sabe que la inmersión lingüística se da a través de un programa de enseñanza de una materia en una lengua diferente a la materna a través de experiencias significativas y tiene por objetivo que el estudiante sea bilingüe. En el caso de los estudiantes de intercambio de UDEP, la inmersión en la segunda lengua es total, ya que solo se comunican mediante la lengua española, como segunda lengua, centrada en la comprensión y producción de textos, tanto orales como escritos.

Una de las intenciones en los estudios universitarios es la formación de ciudadanos del y para el mundo, por lo que en una inmersión lingüística se propicia el conocimiento y respeto por otras culturas, con la finalidad de incrementar así la formación social, económica, política y cultural del estudiante. Glenda Mejía y Nancy Agray-Vargas (2014) mencionan que diversas investigaciones han demostrado que estudiar en el extranjero es beneficioso para los estudiantes, ya que los sensibiliza y que les proporciona un conocimiento general, “un cambio de actitud acerca del mundo” (Mejía y Agray-Vargas, 2014, p. 106).

Además, en el contexto actual de competitividad laboral, cursar un intercambio académico en otra universidad otorga relevancia académica y profesional. Esta misma relevancia se incrementa con el dominio de otro idioma, por lo tanto, el experimentar un intercambio académico universitario en un país de habla extranjera es el método más eficaz para dominarlo y aumentar la competitividad académica y laboral.

En este sentido, para mejorar la inmersión lingüística de estos estudiantes que llegan de intercambio a la UDEP, se presentan unas propuestas de actuación que los ayuden a adquirir y mejorar sus destrezas comunicativas para dominar el idioma y optimizar, no solo su rendimiento en el intercambio académico sino también en la comunicación y el aprendizaje de la cultura peruana.

El hecho de que una universidad reciba a alumnos de intercambio ofrece, además de la relación académica, la oportunidad de participar de la cultura local y afianzar el idioma. Es así que este trabajo se ha realizado con la finalidad de apoyar a los alumnos de intercambio que no dominan el español para que sus dificultades con el idioma no sean la razón de una mala experiencia en la UDEP o en el país. Y, aunque su objetivo primordial no sea aprobar las asignaturas, ayuda a esta buena experiencia tener un buen resultado académico y poder convalidar los cursos en su universidad. Poner en práctica estas mejoras servirá también para concientizar a los profesores sobre la posibilidad de enseñar a alumnos de intercambio estrategias lingüísticas adecuadas para su afianzamiento del idioma.

Como menciona Aguirre (2008), en el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas para la comunicación profesional, hay que tener en cuenta que la comunicación se va a llevar a cabo en un país con contextos muy diferentes, lo que debe significar un conocimiento de las diferencias culturales en cuanto a los usos y las tradiciones que rigen en los países de acogida (saber ser, saber estar, saber hacer).

En la enseñanza del idioma han ido apareciendo diversos métodos y enfoques para poder lograr los objetivos de cada estudiante, según el contexto y circunstancias de la historia. Aquilino Sánchez Pérez, en su libro *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera* (1992), hace un recuento de cómo se ha enseñado el español como lengua extranjera en los últimos 500 años, desde la gramática de Nebrija del siglo XVI hasta los inicios del siglo XXI con la aparición del enfoque por tareas, el MCER y las nuevas tecnologías.

La enseñanza del español con fines específicos es la enseñanza dirigida a potenciar una habilidad concreta. Esta empieza en la década de los ochenta y de allí van surgiendo dos variantes: la enseñanza del español con fines profesionales (EFP) y el español con fines académicos (EFA). Para estudiar el enfoque por tareas, a lo largo de este trabajo se siguen de cerca las publicaciones de Sheila Estaire, profesora de la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid, quien tiene publicaciones sobre didáctica de la enseñanza de la lengua desde 1990.

En el diseño de un curso de enseñanza de español como segunda lengua con fines académicos (EFA), se debe partir de la elección de un enfoque determinado. En este caso, se ha seleccionado el enfoque por tareas, ya que está íntimamente ligado al enfoque comunicativo; este último se contrapone al gramatical. Como sostiene García Santa-Cecilia (2000), los principios generales que sigue el enfoque comunicativo se centran en el uso de la lengua y se debe priorizar la comprensión, negociación y expresión de significados de las palabras. El enfoque por tareas es con el que actualmente se forma a los estudiantes: en él es el alumno el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y a quien se le debe motivar mediante tareas que le ayuden en la vida real. Asimismo, en este enfoque el alumno desarrolla competencias comunicativas (gramaticales, sociolingüísticas, discursivas, estratégicas y socioculturales), de manera que enfatiza en las necesidades del alumno y sus expectativas; se da una importancia a la dimensión sociocultural mediante el fomento del entendimiento intercultural y, por último, se desarrolla la autonomía del aprendiz para que se involucre en su propio aprendizaje, en decidir por sí mismo y en el respeto al otro dando gran importancia a la parte afectiva.

Otro aspecto que es importante considerar es que la lengua tiene diversos registros según su contexto y es de esperarse que el registro utilizado en el aula no sea el mismo que el que usan los alumnos, entre ellos, en un momento de distensión. Hay que tener en cuenta que el idioma que se suele enseñar internacionalmente es el español peninsular, con solo unas pocas pinceladas del

español latinoamericano (no específicamente el peruano). En consecuencia, el alumno de intercambio de habla no hispana necesita una visión general del uso de la lengua entre los jóvenes peruanos y el dominio de unas estrategias lingüísticas para salir adelante ante dificultades con el idioma.

También se toma en cuenta que en este contexto un profesor, de cualquier materia, enseña en sus clases con el idioma que habla: el español. Por lo tanto, se convierte inconscientemente en un profesor de lengua española, y por ello en un modelo de uso lingüístico para todos los estudiantes de su clase: los hablantes nativos y extranjeros.

La motivación inicial de este trabajo fue la presencia imprevista, en un curso de Lengua y Comunicación 1, de dos alumnas alemanas de intercambio, cuya falta de integración con el resto de la clase hizo necesaria la improvisación de estrategias que permitieran su socialización y un mejor rendimiento académico. En este sentido, resultó muy provechosa para el buen resultado del curso la experiencia docente de años anteriores en el PROEEN (Programa de Enseñanza de Español para Estudiantes Norteamericanos). Sin embargo, resulta evidente que una advertencia previa hubiera permitido una mejor planificación de la enseñanza, de su seguimiento académico e, incluso, de un proceso de inmersión lingüística del que se hubieran beneficiado desde el comienzo.

Por otra parte, sucesivas conversaciones con sus profesores de asignaturas no relacionadas con la enseñanza del idioma hicieron evidente y digna de estudiarse su falta de orientación a la hora de apoyar a estas alumnas en sus dificultades con el castellano. También fue importante el testimonio de las asesoras de estas estudiantes, pues la labor de asesoramiento personal que la UDEP ejerce con sus alumnos podía constituir otro recurso eficaz ante este tipo de dificultades de origen idiomático que acaban teniendo consecuencias académicas y afectivas.

Este trabajo pretende aportar el punto de vista de los profesores y asesores en estas experiencias de inmersión, ya que casi todos los trabajos de investigación que se han publicado al respecto prestan atención tan solo a las experiencias de los alumnos. Parte de la convicción de que es posible mejorar la calidad del programa de intercambio estudiantil, acompañando a los alumnos de intercambio en su experiencia académica y social, apoyándolos para que consigan mayor dominio de habilidades comunicativas que puedan poner en práctica en su vida, junto con profesores y asesores que dominen las herramientas necesarias para su labor.

Todas estas ideas se recogen y amplían a lo largo de los cinco capítulos que constituyen este trabajo de investigación. En el primero, se presenta el contexto y se hace el planteamiento de la investigación en el que se explican los aspectos de punto de partida: problema, objetivos, hipótesis, entre otros. En el segundo capítulo, se ha trabajado el cuerpo teórico en el que se basa esta investigación, el enfoque por tareas, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). En el tercer capítulo se presenta el diagnóstico de la investigación en donde se encuentran

los instrumentos de recogida de datos. En el cuarto capítulo, se presentan los resultados de los cuestionarios realizados. Y, por último, en el quinto capítulo se presenta la propuesta para la inmersión lingüística: Programa Bienvenidos, Diseño del curso intensivo de español y dos unidades didácticas con un tema sociocultural y académico, respectivamente.



Capítulo 1. Planteamiento de la investigación

1.1 El contexto

Para comprender el contexto de esta investigación, se hará una breve descripción o reseña de la Dirección de Relaciones Internacionales y de la llegada de los alumnos de intercambio a la universidad. Además, mencionaremos los convenios con otras universidades de donde es más probable recibir alumnos de intercambio, y presentaremos a los sujetos de esta investigación.

1.1.1 Dirección de Relaciones Internacionales (DRI)

En noviembre del 2013, la UDEP presentó a la entonces Asamblea Nacional de Rectores (ANR) un proyecto de implementación de una oficina de Relaciones Internacionales en la universidad, el primer proyecto de este tipo en la Universidad de Piura (Perú).

Años atrás, las secretarías académicas de cada facultad eran las encargadas de asumir todas las gestiones de intercambio internacional con la universidad de procedencia de los alumnos, pero actualmente se ocupa de esto la Dirección de Relaciones Internacionales.

Su labor consiste en gestionar y administrar los programas de intercambio académico, brindar asesoramiento y apoyo a los estudiantes y profesores internacionales para generar un creciente contacto con el exterior. Asimismo, otras de sus labores son: celebrar convenios con universidades extranjeras, promover y coordinar la participación de la universidad de Piura en redes y/o asociaciones universitarias internacionales, tramitar y coordinar proyectos internacionales que le permitan ser un referente del proceso de internacionalización en la educación superior de nuestro país. (Seminario, 2019, p. 5).

La Dirección de Relaciones Internacionales depende directamente del rectorado de la Universidad de Piura. Está conformada por la Dirección de Movilidad Internacional (*Incoming*), la Dirección de Cooperación y Redes Internacionales, la Dirección de Movilidad Internacional (*Outgoing*), la Dirección de Comunicaciones Internacionales y la Dirección de programas internacionales.

Esta dirección se encarga de la visibilidad e internacionalización de la Universidad de Piura en el extranjero, que es a un tiempo una de las prioridades y un valor transversal para la institución. Es decir, sirve de apoyo a todas las áreas que requieran alcanzar un ámbito internacional en la universidad.

Seminario (2019, p. 9) señala los objetivos del plan estratégico de la Dirección de Relaciones Internacionales. A continuación, se mencionan solo los que se relacionan con esta investigación:

1. Desarrollar competencias profesionales de corte internacional para implantarlas en la formación de los estudiantes.
2. Desarrollar capacidades internacionales e incorporarlas en la labor docente.

3. Desarrollar a través de la enseñanza una manera de pensar para actuar dentro de un contexto internacional e intercultural.
4. Propiciar en el aprendizaje el desarrollo de metodologías y contenidos con enfoque internacional.

En el cronograma del proyecto, se menciona una propuesta de actividad que tendría a cargo la facultad de Ciencias de la Educación: Desarrollo de programa de español para extranjeros. Sin embargo, esta no se ha implementado hasta la fecha, así como tampoco se ha vuelto a poner en funcionamiento el PROEEN en la Facultad de Humanidades, debido a que no se llega al número mínimo de inscritos (diez alumnos) que exige la universidad. Por tales motivos, algunas veces los mismos estudiantes de intercambio buscan clases particulares.

Figura 1

Acción estratégica del Proyecto. UDEP

Acción Estratégica	Actividad Propuesta	Fecha de implementación	Responsable	Recursos
9. Estrategias de internacionalización				
9.1 Internacionalización centrada en alumno	Estrategia de mejoramiento de nivel de inglés	21/05/2014	Outgoing	C. Idiomas
	Estrategia de motivación aprendizaje del Idioma Chino	05/06/2104	Outgoing	Inst. Confucio
	Apoyo en participación en eventos internacionales, redes.	01/10/2014	Director de ORI	Alumni
	Diseño de estrategia para movilidad en empresas de nivel internacional y universidades del norte.	05/06/2014	Director de ORI	Alumni
	Programa de acogida: recepción de alumnos extranjeros	20/07/2014	Coord. Incoming	
	Desarrollo de programa de español para extranjeros.	20/07/2104	Subdirector ORI	Fac. Educación

Fuente: UDEP, 2013, p. 3

1.1.2 Convenios de intercambio de UDEP

La página web de la Universidad de Piura da a conocer, en el enlace <http://udep.edu.pe/internacional/outgoing/convenios/>, sus convenios internacionales con diversas universidades. Estos son de diferentes tipos: intercambio educativo, estudios de postgrado, investigación científica y colaboración educativa, tanto con América del Norte, como con América del Sur, Asia y Europa.

Por el objetivo de esta tesis, solo se mencionarán las universidades de habla no hispana (tabla 1), con las que se realiza el intercambio educativo, que es el convenio por el cual se pueden recibir alumnos de esas universidades o por el cual los alumnos de la UDEP pueden acceder a intercambiar experiencias académicas y culturales en el extranjero:

Tabla 1*Universidades de convenio a marzo de 2020*

	Universidad	País
1.	Hochschule Furtwangen University	Alemania
2.	FH Joanneum University of Applied Sciences	Austria
3.	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Brasil
4.	Universidade Paulista	Brasil
5.	Universidade Estadual de Campinas – Unicamp	Brasil
6.	The University of British Columbia	Canadá
7.	Memorial University of Newfoundland	Canadá
8.	Universidad Normal de la Capital	China
9.	Weber State University	EE. UU
10.	Universidad de Guadalajara	México
11.	Westminster College	EE. UU
12.	University of Wisconsin – Platteville	EE. UU
13.	Virginia Tech	EE. UU
14.	ECE Paris École d'Ingénieurs	Francia
15.	Politecnico di Milano	Italia
16.	Sapienza - Università di Roma	Italia
17.	Maastricht University	Países Bajos

Fuente: Página web de la Universidad de Piura

La universidad mantiene convenios internacionales con más de 50 universidades, de las cuales 17 son de países de habla no hispana (tabla 1), lo que implica una creciente posibilidad de recibir alumnos de intercambio en las carreras que se ofrecen, y con interés por aprender el idioma español y también la cultura peruana.

De igual manera, puede suceder que gracias a una beca llegue algún alumno de intercambio desde cualquier otra universidad extranjera o bien algún grupo de intercambio en verano, para quienes se organiza un *Summer Program Spanish and Culture* (UDEP 2020, s/p)

The program is addressed to international student interested to learn or improve their Spanish language and to understand more about the local culture and the economy in an emerging market. The program can be developed in Piura or Lima, and is open at Basic, Intermediate or Advance level.

Program overview

This Spanish program intends to develop the four main language skills (speaking, listening, reading and writing), through a variety of activities with the students.

The program includes seminars about the Peruvian culture and local development dictated in English, such as: Peruvian history, Politics and Society in Peru, Peruvian gastronomy, Entrepreneurship in Peru, Development and environment and Corporate Social Responsibility in Peru.

Participants are encouraged to participate in the workshops organized and learn more about the local culture. A workshop of Peruvian dance, traditional handicraft and box drum are included in the program.

1.1.3 Los informantes de la investigación

Los informantes son los alumnos de intercambio que no hablan español como lengua nativa, además de los asesores y los profesores de la Universidad de Piura (campus Piura) de los periodos 2016-I y 2016- II.

1.1.3.1 Estudiante de intercambio. Hasta el año 2019, se han recibido alumnos de intercambio de cuatro continentes: América, Europa, Asia y Oceanía.

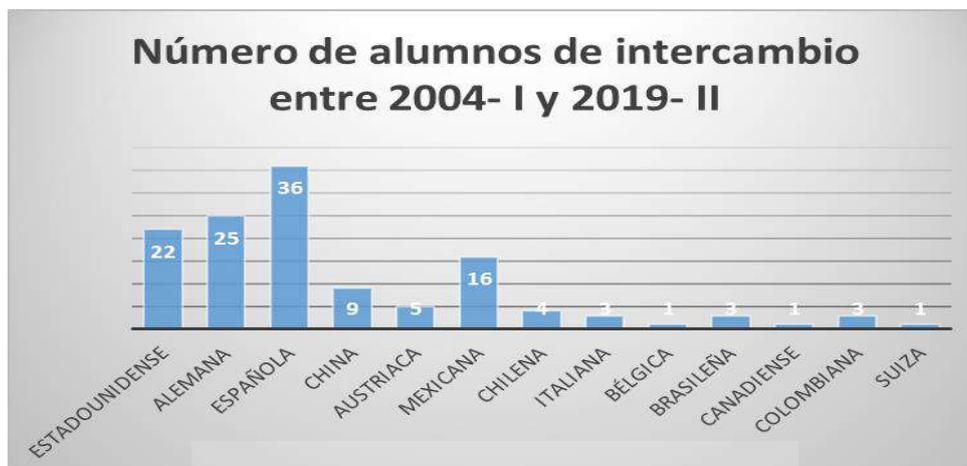
El estudiante de intercambio debe tener un nivel básico de español que le permita comunicarse en el entorno de sus diferentes actividades: desplazarse, asistir sin dificultad a las clases y superar las asignaturas, como en cualquier universidad.

Apoyan a los estudiantes en este intercambio cultural los profesores, los asesores y, especialmente, las secretarías académicas y los directores de estudio de cada facultad con quienes tienen contacto más directo en su desenvolvimiento en la UDEP.

En el siguiente cuadro (figura 2), se muestra que el número total de alumnos de intercambio recibidos desde el 2004-I hasta el 2019-II en el campus Piura es 128. Distribuidos por nacionalidades, la más recibida es la española, seguida por la alemana, estadounidense y mexicana, que corresponden a los diversos convenios internacionales de la universidad. Por otra parte, la belga, la canadiense y la suiza son las nacionalidades con un único estudiante de intercambio durante el periodo referido.

Figura 2

Número de alumnos de intercambio por nacionalidad entre el 2004-I y el 2019-II



Fuente: Dirección de Relaciones Internacionales (Seminario, 2016, s/p)

Si se toma en cuenta solo a los alumnos que hablan otro idioma diferente al español, se observa que la Universidad de Piura recibió a 70 alumnos de habla no hispana desde el semestre 2004-I hasta el 2019-II. Esto es, un 54,6% del total de los alumnos de intercambio de este periodo.

A continuación, se muestra el cuadro de las carreras elegidas por el total de estos alumnos de intercambio.

Figura 3

Número de alumnos de intercambio entre 2004-I y 2019-II



Fuente: Dirección de Relaciones Internacionales (Seminario, 2016, s/p)

La facultad que ha recibido mayor porcentaje de alumnos de intercambio es Ingeniería, que comprende a los estudiantes de los programas de Ingeniería Mecánico-eléctrica, Ingeniería Industrial y de Sistemas y Arquitectura, con un total de 50 alumnos de intercambio. A continuación, se ubica la facultad de Humanidades, con un total de 30 alumnos, la de Ciencias Económicas y Empresariales con 27 alumnos, la de Educación con 14, las facultades de Derecho y Comunicación han recibido 3

alumnos de intercambio cada una. Además, el área de Relaciones Internacionales, a pesar de no ser facultad, ha recibido a un alumno de intercambio.

Con la Dirección de Relaciones Internacionales de UDEP se han incrementado los convenios internacionales y hay mayor acceso a becas internacionales. Como se ve en la tabla 2, el número de estudiantes de intercambio ha aumentado después de la implementación de esta dirección.

Tabla 2

Número de alumnos de intercambio incoming al Campus Piura desde el 2004 hasta el 2019

Año	Alumnos de intercambio
2004	9
2005	4
2006	0
2007	9
2008	2
2009	1
2010	0
2011	4
2012	9
2013	9
2014	4
2015	7
2016	18
2017	17
2018	21
2019	14

Fuente: Dirección de Relaciones Internacionales (Seminario, 2016, s/p)

Seminario (2019) señala que la Dirección de Relaciones Internacionales se gestó como Oficina de Becas en el año 2012. Allí se recibió la primera convocatoria de Becas Santander, experiencia que sirvió como referencia para preparar y mejorar las siguientes convocatorias para pregrado y posgrado.

Entre ellas: Alianza del Pacífico, ELAP, Botín, Fundación Carolina, Proyecto PRECIOSA, DAAD, CONCYTEC, PRONABEC, ERASMUS, Proyecto Mundus lindo, Fulbright, OEA, Barco de Líderes Mundiales de la Juventud, SUSI, Jóvenes Líderes Iberoamericanos, UNIR, Escuela Colombiana

de Ingeniería Julio Garabito, Modelo de Naciones Unidas – Harvard University, 100 k Strong in the Americas, Balassi Summer University, CGU, Confucio, Education First, ELI, Ernst Mach Grant, KNB, Harbin Normal University, OEA – SUAGM, Sabana Exchange, ACBSP, AUIP, CGU Stella Junior, Campus France, Georgetown Global Human Development, CETYS University, HFU, Hanban, Disney International, Jóvenes Profesores e Investigadores, Kern NC State, OEA – EADIC, UTEP, Go UANDES, Escuela de Innovación de Medellín, Marketing Study Tour, Latinomics, McGill University, Oxford Summer, University of Northern IOWA, Towson University, ReMar to Canada y las de los países de: República Checa, Hungría, ECE París, Brasil, Canadá, Francia, Estados Unidos, China, Singapur, Japón, Italia y Bélgica. (Seminario, 2019, p.18)

1.1.3.2 El profesor y el asesor. El perfil del profesor UDEP responde al Ideario (1969, s/p) de la misma universidad, en su misión y visión. El profesor “tiene la responsabilidad de ser ejemplo y reflejo del espíritu que la universidad desea transmitir, tanto dentro como fuera de los recintos universitarios”.

Para la incorporación de docentes, la universidad cuenta con un Sistema de Reclutamiento y Selección de Personal y el Programa de Formación Docente.

Para alcanzar este nivel de calidad, la Universidad buscará siempre vincular a personas de la mayor idoneidad posible en su plana docente, administrativa y de gobierno, ofreciéndoles los medios para su continua formación humana y profesional, buscando su identificación con la misión y objetivos de la Universidad y su compromiso con la búsqueda de la verdad y el espíritu de servicio (UDEP, 1969, s/p).

El Programa de Formación Docente (PFD) es una forma de colaboración docente que emplea la universidad para integrar jóvenes becarios, estudiantes o egresados de la Universidad a la labor docente investigadora. Se encuentran en un periodo de formación regulado y colaboran como Ayudantes de Cátedra, Auxiliar de Cátedra y Asistente de Cátedra.

En el Reglamento del Docente de la Universidad de Piura (UDEP, s/f, p.2) se menciona que el docente se caracterizará por su identificación con la misión de la Universidad y deberá distinguirse por:

1. Mantener un alto nivel de exigencia académica que estimule los hábitos de estudios e investigación.
2. Respetar las diversas opiniones y la legítima libertad de investigación, entendida como capacidad de esforzarse y comprometerse en la búsqueda y en el servicio de la verdad.
3. Actitud permanente de confianza mutua, de diálogo y de convivencia entre todos los responsables de las actividades académicas, sin discriminación de ningún tipo.

Una de las funciones que cumplen los profesores a tiempo completo es la de asesorar a un grupo de estudiantes asignados por el director de estudios de cada Facultad. Esta asesoría es una atención personalizada de los profesores a los alumnos para orientarlos en su formación. Los asesores ofrecen información y orientación en los distintos aspectos de la vida universitaria y acompañan a los estudiantes a lo largo de toda su carrera.

En la Importancia de la asesoría se menciona que el asesoramiento incidirá en el ámbito académico, en el desarrollo de aptitudes y habilidades personales, en la motivación del alumno durante su propio proceso formativo, en el fomento de la creatividad, el aprendizaje autónomo y la responsabilidad; y en la orientación sobre la toma de decisiones académicas y profesionales (UDEP, s/f).

En resumen, se puede decir que los profesores son asesores con sólidos conocimientos, capacidad y gusto por la investigación y la enseñanza, con capacidad de diseñar, gestionar y poner en marcha diversas actividades académicas y culturales y orientar a los estudiantes a lo largo de su carrera.

Diversos testimonios de egresados nos confirman que la universidad deja huella en sus vidas tanto en el ámbito familiar como el laboral. Por eso se podría decir que en la UDEP se vive un estilo que el alumno ingresante va adquiriendo cotidianamente. Irene Alvarado, directora de estudios de la Universidad de Piura (2014-2016), declaró en una entrevista personal:

El estilo en la Universidad de Piura, en el marco institucional universitario, va más allá de la cortesía, del comedimiento y de los buenos modos. La formación integral incluye aspectos internos y externos. Los segundos son la expresión formal de los primeros. La forma de hablar, vestir, estar y tratar es expresión de la formación interior de las personas.

En general, a lo largo de los estudios universitarios y en el periodo de intercambio, se busca formar al alumno con experiencias de aprendizaje basadas en la realidad circundante, analizando integralmente las situaciones que esta ofrece y buscando una actitud proactiva hacia ellas.

Al ingresar, cada alumno recibe un asesor que lo ayudará a relacionarse y familiarizarse con la universidad, pero el alumno es libre de solicitar cambio de asesor. Del mismo modo, el estudiante de intercambio recibe un asesor desde que llega a la universidad. Este acompañamiento es especialmente importante, ya que aparte de lo indicado también será un apoyo para la ambientación necesaria en la comunidad universitaria y en la sociedad.

1.2. Problemática de la investigación

El intercambio estudiantil hace posible que estudiantes que estén en pregrado o posgrado de la universidad puedan cursar un ciclo de sus estudios en otra universidad y viceversa, aunque no necesariamente en el mismo periodo. La universidad de origen reconoce académicamente los estudios cursados en la universidad de destino, como parte del plan de estudios de su propia carrera.

La Universidad de Piura busca incentivar el intercambio estudiantil y cultural con las universidades con las que tiene convenio, a fin de estrechar las relaciones entre los países y lograr la excelencia académica. Según la Dra. Susana Vegas (Vegas, 2016, s/p), directora de Relaciones Internacionales de UDEP (2016-2019), los objetivos generales de la Universidad de Piura para promover y mantener los intercambios estudiantiles son:

- Preparar a nuestros alumnos para desempeñarse profesionalmente en un mundo globalizado.
- Aumentar sus competencias internacionales, de manera que sean capaces de trabajar en equipos internacionales.
- Expandir su visión del mundo y, en general, incrementar su cultura.
- Recibir estudiantes extranjeros que constituirán posteriormente la red de contactos internacionales de nuestros alumnos y, asimismo, la red de contactos internacionales de la UDEP.

Los primeros resultados se evidencian en el cumplimiento de algunos de los objetivos anteriormente planteados. En el apartado Internacional de la página web de la Universidad de Piura se pueden encontrar videos testimoniales de estudiantes de intercambio. Además, se promueve una relación bilateral entre la universidad de origen y la universidad de destino en beneficio de los dos grupos estudiantiles, ya que enriquece la formación de los estudiantes tanto académica como profesionalmente mediante el conocimiento de nuevas prácticas y experiencias didáctico-pedagógicas y aprendizaje de nuevas culturas e idiomas.

El intercambio académico no acaba en las gestiones para enviar o traer estudiantes a una universidad. La universidad receptora debe “crear lazos que van más allá de lo académico” (Redondo, 2018, s/p) para lo cual son necesarias diversas estrategias.

Redondo (2018) enumera cinco fases que se deben cumplir con el estudiante internacional: inscripción, matriculación, acogida, fidelización y salida. Incluso antes de que se den estas fases, se debe investigar las necesidades del estudiante y así planear mejores prácticas para cada uno de ellos.

Las etapas que conciernen a este trabajo son las de acogida y fidelización. En ambas es preciso asegurar que el estudiante tenga una buena adaptación a la vida académica y social, y mantenga buena relación con la universidad durante su estancia; todo esto basado en buenas experiencias que podrán manifestarse en el sentido de pertenencia, como alumno, a esta universidad; el grado de satisfacción y cumplimiento de sus objetivos académicos y la ayuda recibida ante eventuales malas experiencias.

En este sentido, son indicios del problema que, como parte de la fidelización de estudiante, no existan una comprobación del dominio del idioma que traen los estudiantes, ni un periodo de acogida, ni tampoco un seguimiento con el objetivo de conseguir una mejora en el idioma. El

conocimiento y uso de este resulta imprescindible dentro y fuera de la universidad. Por ejemplo, fuera de las comunicaciones académicas, para la convivencia del día a día es necesario conocer los peruanismos y los modismos locales, como los del lenguaje juvenil. Que los alumnos se adapten bien al idioma hará que puedan lograr sus objetivos de mejorarlo, y sus experiencias en este sentido, dentro y fuera de la universidad, les ayudarán además a aprender la cultura local. Afianzando estos aspectos, se logrará una mejor relación y conexión con el estudiante y se podrá conseguir los objetivos del intercambio académico que busca la universidad.

Los intercambios de alumnos entre universidades constituyen, por su naturaleza, una forma de estudio por inmersión para quienes no hablan el idioma español. No se debe dejar de lado que existe un compromiso implícito con su universidad de origen, por parte del estudiante de intercambio, de desarrollar, ejercitar y mejorar su dominio en el idioma.

El problema que motiva esta investigación se relaciona con la acogida de alumnos de intercambio en la Universidad de Piura que no hablan el idioma español ni comparten la cultura local. Estos estudiantes se matriculan en una facultad afín a la suya, pero que a menudo, no tiene en cuenta que un objetivo de la mayoría de ellos es aprender la lengua y cultura del país de acogida, como lo han mencionado muchos en conversación con sus asesores.

Si bien es cierto que los estudiantes que desean participar en el intercambio deben tener un conocimiento básico del idioma del país de destino, el nivel de logro de este conocimiento no se prueba sino hasta el desempeño del estudiante en las clases y evaluaciones. Los alumnos extranjeros no solo deben estudiar los mismos contenidos curriculares que los hablantes nativos, además de someterse a las evaluaciones de las materias en un idioma que no es el suyo, sino que deben afianzar sus conocimientos de la lengua meta para poder desenvolverse con soltura en su vida diaria. Puede parecer lo más común, pero en este contexto se deben tomar en cuenta muchos de los elementos que forman parte de este proceso de enseñanza-aprendizaje que, en estas circunstancias, complican el eficaz desempeño de los hablantes extranjeros, lo que no siempre se tiene en cuenta. Es evidente, en estos casos, que el rendimiento académico y el desenvolvimiento social de los que no dominan perfectamente el idioma español resultan inferiores a los de los que hablan el castellano con fluidez. Este es un hecho que es posible mejorar con implementaciones en el sistema de acogida de los estudiantes de intercambio. Es así que, durante un periodo de adaptación y reforzamiento del idioma español bajo el asesoramiento de un especialista en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), se pueden contrarrestar las posibilidades de fracaso, siempre que haya disposición de los profesores para formar en la diversidad o en la interculturalidad mediante enseñanza diferenciada.

Por otro lado, no se pretende que el profesor de cada asignatura diseñe una clase exclusiva para estos alumnos, pero sí que los tenga en cuenta en el momento de su planificación y desarrollo

de clases tanto en la manera de dictar sus contenidos como en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las estrategias, los materiales de la asignatura y su evaluación. Sin intención de favorecerlo frente a los demás alumnos, aspirará a que se tengan en cuenta sus limitaciones, ya sean debidas estas al idioma o a su procedencia de una cultura con costumbres y estilos de vida diferentes.

1.2.1 Planteamiento del problema

El problema de esta tesis es:

¿De qué manera es posible mejorar la calidad de los programas de intercambio estudiantil UDEP desde un planteamiento de inmersión lingüística para alumnos no hispanohablantes?

1.2.2 Objetivos de la investigación

- **Objetivos generales:**
 1. Diagnosticar la situación del intercambio académico de UDEP mediante las perspectivas de los profesores y asesores.
 2. Proponer una intervención pedagógica mediante un programa para la inmersión lingüística de estudiantes universitarios que no hablan español en la Universidad de Piura basado en un enfoque por tareas para mejorar el dominio del español como lengua extranjera.
- **Objetivos específicos:**
 1. Diseñar cuestionarios a profesores y asesores para recoger datos sobre la percepción de las carencias lingüísticas de los estudiantes de intercambio de habla no hispana.
 2. Diseñar un plan de bienvenida que favorezca la óptima integración de los estudiantes extranjeros en el programa de intercambio académico.
 3. Diseñar, para el programa de inmersión lingüística, un curso de ambientación ELEFA (Enseñanza del Español con Fines Académicos) dirigido los estudiantes universitarios extranjeros de todas las facultades, de habla no hispana, durante sus primeras semanas de estancia, centrado en el dominio léxico de la lengua española, para afianzar el vocabulario utilizado en el contexto local y universitario.
 4. Diseñar una unidad didáctica cuya tarea final sea la redacción de una guía sociocultural con la finalidad de que pueda conocer la sociedad de su entorno y relacionarse mejor con ella.
 5. Diseñar una unidad didáctica donde se trabajen los problemas frecuentes identificados en los cuestionarios anteriores, con el fin de evitarlos.

1.2.3 Delimitación de la investigación

Este trabajo se centra en el análisis de los alumnos de intercambio que tengan un idioma materno distinto al español. Según la Dirección de Relaciones Internacionales, hasta el año 2019 se han recibido a alumnos hablantes de 8 idiomas diferentes: inglés, chino, coreano, japonés, portugués, alemán, ruso y francés.

No se consideran en esta investigación los alumnos de la Universidad de Piura que no sean del Campus Piura o que no pertenezcan a intercambio universitario, aunque tengan una lengua nativa diferente al español.

Además, se debe resaltar que esta investigación se hace con la información que proporcionaron los profesores y asesores de los alumnos de intercambio de habla no hispana de la universidad de Piura, ya que aportan un punto de vista académico de primera mano.

1.2.4 Antecedentes de la investigación

Antes de mencionar las investigaciones en temas relacionadas con este, se debe decir que no se han encontrado trabajos que incluyan aportes de profesores y asesores de intercambio universitario, sino que se centran en las consultas a estudiantes como González (2009), Villafañe (2011) o Quevedo-Atienza (2017).

A continuación, se referirán los aspectos más relevantes de las investigaciones que interesan para los fines de este trabajo.

En primer lugar, se considera a González (2009), en su estudio *Español como lengua extranjera con fines académicos en la Universidad de Vigo: un estudio de caso*, da a conocer la opinión de los estudiantes de intercambio de la Universidad de Vigo sobre su estancia. Lo obtenido podría ser aplicado, en el futuro, en el diseño de un curso de Español con fines académicos que tuviese en cuenta sus necesidades específicas y que orientasen la investigación en esta disciplina.

Se redactaron para ello dos tipos de cuestionarios, el primero para recoger las expectativas y el segundo para recoger las experiencias de los estudiantes: Las dos encuestas fueron hechas al mismo grupo de estudiantes a lo largo de dos cuatrimestres del 2009. Los cuestionarios incluyeron conocimientos, aprendizaje y estudios de español y otras lenguas en la Universidad de Vigo.

En el cuestionario de “Experiencia en la Universidad de Vigo”, se menciona:

... a los alumnos recién llegados les preocupa sobre todo resolver tareas burocráticas y hacer presentaciones orales ante la clase, seguido de aprobar el examen final. Entre las tareas que consideran más fáciles se encuentran comprender las explicaciones del profesor y leer la bibliografía de la asignatura, junto a redactar trabajos escritos. (González, 2009, p. 560)

En segundo lugar, se considera a Villafañe (2011), en su estudio *Necesidades académicas, personales, sociales y vocacionales de estudiantes internacionales e intercambio en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*, expone:

Se exploraron datos socio-demográficos, así como las necesidades académicas, vocacionales, y personales/sociales, con los fines de recopilar información de relevancia para universidades que sirven esta población y someter recomendaciones que atiendan las necesidades. Los hallazgos revelaron necesidades mayormente en las áreas académicas y vocacionales. Entre estas, se destacan la necesidad de aprender inglés o español, y el conocer sobre internados y

ofrecimientos académicos en Puerto Rico y fuera del país, sueldo y oportunidades de empleo, ayudas económicas y servicios estudiantiles en la Universidad de Puerto Rico. Se proveen recomendaciones para trabajar con las necesidades identificadas, ya que, según establece la bibliografía, las dificultades que confrontan estos/as estudiantes pueden afectar su desempeño académico e incluso su salud emocional. (p.185)

El proyecto *El enfoque por tareas en la enseñanza universitaria: El enfoque por tareas (Task based learning, TBL) como método de enseñanza y aprendizaje en los seminarios de didáctica – etapas hacia la autonomía del aprendizaje* es una investigación del Instituto de Lenguas Romances y Literatura de la Universidad de Kassel, Estado de Hesse (Alemania) donde se hizo la implementación de un proyecto de enseñanza y aprendizaje de lenguas romances (español) en los Seminarios de Didáctica, usando como método el enfoque por tareas para realizar trabajos escritos académicos (ensayo y monografía). La evaluación se dio con el producto de textos como trabajos de investigación, artículos científicos y tesis. Esos productos son los que podrían proponerse a los estudiantes de intercambio de UDEP, de cualquier facultad, utilizando el enfoque por tareas, de manera que la entrega de un ensayo, trabajo de investigación, artículo científico o tesis sea la evaluación final.

En tercer lugar, se considera a Manrique (2015), en su investigación *La competencia comunicativa y el aprendizaje basado en tareas en el diseño de una programación de curso de español como lengua extranjera para adquirir el nivel dominio operativo eficaz (C1) de acuerdo al Marco común europeo de referencia para las lenguas*, presenta un proyecto final por la necesidad de tener “un plan de trabajo que permita a los estudiantes de español para extranjeros de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil para adquirir un nivel C1 que les permita desenvolverse con soltura en el idioma en contextos sociales, académicos y profesionales” (Manrique, 2015, p.1). En este trabajo se busca exponer al estudiante a la mayor cantidad de *input* en contextos socioculturales auténticos, buscando aumentar su dominio de vocabulario y mejorar la comprensión del idioma.

Por último, se considera a Quevedo-Atienza (2017) quien declara, en su investigación *El español con fines académicos: progreso de un estudio sobre necesidades lingüísticas de estudiantes en programas de movilidad*, que este trabajo tuvo como objetivo identificar las necesidades lingüísticas del entorno académico internacional; las describe y reflexiona sobre la manera de abordarlas. Esta investigación parte de un estudio preliminar que les sirvió para validar el uso de un cuestionario como herramienta de recogida de datos, que se actualizará en función de los resultados obtenidos anteriormente, y que permitirá realizar una encuesta en universidades con características similares a la Universidad Nebrija. Destaca en una de las conclusiones:

Se piensa que cuando un alumno internacional elige una asignatura impartida en inglés, la elección no es resultado de la falta de interés, sino que responde al hecho de que, sea cual sea su nivel de competencia, no dispone de las herramientas adecuadas para solventar el año académico (Quevedo-Atienza, 2017, s/p)

Es decir, los estudiantes se sienten menos competentes lingüísticamente en su lengua de acogida y eligen llevar una asignatura en un idioma que dominan mejor para poder superar el índice académico exigido.



Capítulo 2. Fundamentación teórica del aprendizaje de la segunda lengua

2.1 Aprendizaje de una lengua

Según el MCER (2002, p.137), el aprendizaje de una lengua es una expresión general que se utiliza para determinar el “proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional”. Por su lado, el DTCE (*Diccionario de Términos Clave ELE*) designa como aprendizaje de segundas lenguas al “conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiente alcanza un determinado nivel de competencia en una lengua segunda” (2005, s.v. aprendizaje de segundas lenguas). Para este aprendizaje, Mayor (1994) incide en que los métodos de enseñanza deben conocer y tener en cuenta los factores que lo afectan y las estrategias más adecuadas para lograr el éxito de esta enseñanza.

El MCER (2002) cita a varios especialistas que han orientado sus investigaciones por diversas áreas, acerca de cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje de la L2. Las tendencias más destacables, a grandes rasgos, son las siguientes:

- Las basadas en los procesos cognitivos son las que consideran que “las capacidades humanas de procesamiento de información son lo bastante fuertes como para que un ser humano expuesto a una lengua pueda adquirirla y sea capaz de usarla tanto para la comprensión como para la expresión.” (p.138).
- Las que defienden la importancia de facilitar un “entorno lingüístico lo más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje sin una enseñanza académica” (p.138).
- Aquellas que consideran que, además de la exposición al léxico, la interacción activa en el uso de este son condiciones suficientes, por lo que los estudios explícitos de la lengua son irrelevantes.
- Aquellas que creen que, si los alumnos aprenden “las reglas necesarias de la gramática y un vocabulario suficiente, podrán comprender y utilizar la lengua en función de su experiencia previa y de sentido común sin necesidad de ponerla en práctica” (p.138). Se inclinan más por las condiciones artificiales del aula mediante ejercicios que no se centren en las condiciones básicas de hablar o escribir, sino en la corrección morfológica y sintáctica.
- Aquellas que aseguran que realizando ejercicios repetitivos podrán aprender una lengua.

La dificultad de medición en la mayoría de estos factores se debe a que, por tratarse de procesos que se desarrollan en el cerebro, existe variabilidad entre los distintos sujetos, lo cual impide que hasta el momento se haya establecido un modelo de aprendizaje totalmente satisfactorio. A pesar de sus relaciones estrechas, por razones metodológicas generalmente se

estudian por separado: factores externos sociales, de conocimiento previo y factores individuales del aprendiz (Martín, 2004).

Mayor (1994) recoge también de varios investigadores las variables de este aprendizaje, aborda las que se enfocan, en primer lugar, en los sujetos del proceso de aprendizaje; tanto en el aprendiz como en el que enseña; sus edades, motivación, habilidad, ansiedad, personalidad, etc. En segundo lugar, las variables que envuelven la L2; entre las cuales estaría la distancia lingüística entre la L1 y la L2, es decir, si la L2 tiene algún contacto o relación con la L1, el aprendiz lo hará en menos tiempo, y si el hablante está aprendiendo o ya conoce una L2, el aprendizaje de la L3 se le hará más fácil y aprenderá en menos tiempo. En tercer lugar, están las variables del contexto, tales como las lingüísticas, en las que se da mucha importancia al aprendizaje de inmersión; las sociales que también intervienen en el proceso, la educativa, la política, las interacciones sociales y el ambiente escolar, los métodos de enseñanza que haya recibido el aprendiz, etc. Y, en cuarto lugar, están las variables del texto o del discurso, tanto en su modalidad escrita o hablada.

Según los estudios de Mayor (1994, p.46), el procesamiento de L2 y su aprendizaje es “en parte modular y serial y en parte interactivo y simultáneo”; es decir, que es de naturaleza interactiva por parte del profesor y del aprendiz, con experiencias que enriquezcan el léxico, la organización sintáctica, pragmática y suprasegmental; se accede así a la elección de las estructuras de los discursos e, incluso, proporcionando datos para ser cada vez más precisos en los niveles fonológico y morfofonémico.

Sin duda existen varias teorías y variedad de alumnos con diferentes contextos que responderán con mayor o menor provecho a determinadas situaciones de aprendizaje. De este modo existe una diversidad de cursos en función de la importancia que se otorgue a unos u otros elementos: si se centran más en la expresión, la corrección, la fluidez, etc.

Pero en sí, para el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2), Mayor (1994, pp.47-48) señala en primer lugar:

Hay que distinguir entre el conocimiento declarativo (saber qué) y el procedimental (saber cómo). El conocimiento declarativo se adquiere cuando la información nueva activa la información ya existente y crea nuevas conexiones entre ambas dotadas de significado, lo que puede hacerse mediante la elaboración y organización. El conocimiento procedimental se adquiere a través de la experiencia, es decir, por ensayo y error, utilizando la discriminación y la generalización para encontrar nuevos patrones, o desarrollando habilidades (...) para adquirir secuencias de acción que permitan compilar el conocimiento, construir nuevas producciones y ajustar las tareas y la ejecución de las mismas.

Y, en segundo lugar, se debe distinguir “entre procesamiento controlado explícito o consciente (que tiene que ver con el análisis, las inferencias y el aprendizaje intencional) y

procesamiento automático, implícito o consciente (que tiene que ver más con la analogía, la asociación mecánica y el aprendizaje incidental latente))” (Mayor, 1994, p.48). También se dice que lo natural es que el aprendizaje empiece por la enseñanza controlada, ya que con el ejercicio este se convertirá en estilo de aprendizaje automático.

2.2 MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas)

El MCER (2002) es un documento con estándares que pretenden servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua. Este proyecto general de política lingüística fue desarrollado por el Consejo de Europa en 1991 y está disponible en edición impresa y digital, en castellano y en inglés. Se dirige a los profesionales de las lenguas modernas: profesores, estudiantes, etc., y su función principal es:

Animar y capacitar a todos los que participan en la enseñanza de lenguas y en los procesos de aprendizaje para que informen a otros, con la mayor transparencia posible no solo sobre sus objetivos, sino también sobre los métodos que utilizan y los resultados conseguidos (p.18).

Este establece una serie de niveles para todas las lenguas a partir de los cuales se favorece la comparación u homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas. Y, además, delimita las capacidades que el alumno debe controlar en cada uno de los niveles para las categorías: comprender, hablar y escribir. La categoría comprender integra las destrezas comprensión auditiva y comprensión de lectura; la categoría hablar integra las de interacción y expresión oral y la categoría escribir comprende la destreza expresión escrita.

En el MCER se señala explícitamente que el estudio:

No se puede limitar a mostrar los conocimientos, las destrezas y las actitudes que tienen que desarrollar los alumnos con el fin de actuar como usuarios competentes de la lengua, sino que además, debe ocuparse de los procesos de adquisición y aprendizaje de idiomas, así como de la metodología de la enseñanza. (2002, p.18)

2.2.1 Competencias generales del individuo

“La competencia debe hacer referencia a un conjunto de prerrequisitos que se espera que se disponga la persona para que pueda cumplir satisfactoriamente con una exigencia compleja” (Picazo, 2013, p.84). El alumno hace uso de unas competencias tanto en el uso inmediato como en el uso a largo plazo. Algunas de ellas están más relacionadas con la lingüística y otras menos relacionadas con la lengua, pero todas las competencias humanas contribuyen a la capacidad comunicativa del usuario. Además, con frecuencia en esta enseñanza se asume que los alumnos conocen el mundo suficientemente y no siempre es así.

A continuación, solo se mencionarán las competencias generales para centrarnos en el desarrollo de las competencias más relacionadas con la lingüística (Consejo de Europa, 2002):

- Los conocimientos (saber) se refieren a los derivados de la experiencia (del mundo, socioculturales, interculturales, etc.) y de un aprendizaje más formal (académicos, técnicos, científicos, profesionales, etc.). Son todos los conocimientos compartidos del mundo y no están ligados exclusiva y directamente con la cultura y la lengua.
- Las destrezas y habilidades (saber hacer) dependen de la capacidad de desarrollar procedimientos; por ejemplo, conducir un auto, tocar un instrumento, etc. y todo lo que encierra cada uno; conducir con tranquilidad, movimientos semiautomáticos, etc. Están las destrezas y habilidades prácticas e interculturales.
- La competencia existencial (saber ser) es la suma de las características individuales, rasgos, actitudes e idiosincrasias personales y, al momento de enseñar o aprender una lengua, hay que tenerlos en cuenta para las relaciones interculturales: por ejemplo, puede que un miembro de una cultura salude de una forma muy ceremoniosa, en cambio otro, de otra cultura, sea efusivo con besos y abrazos que pueden ser percibidos como agresivos u ofensivos por el primero.
- La capacidad de aprender (saber aprender) es la habilidad para organizar y persistir en el propio aprendizaje. Este concepto es el más relacionado al aprendizaje de idiomas, integra en diversas formas las competencias del estudiante, así como su habilidad para comprender el sistema de la lengua que aprende, su fonética, su manera de comunicar, etc. Por cada perfil del alumno y cada estilo de aprendizaje es que hay muchas formas de aprender y deben tenerse en cuenta al planificar las unidades didácticas.

En un primer nivel, el MCER (2002) adopta la competencia comunicativa que se compone de las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática; en un segundo nivel, la competencia pragmática se compone de la competencia discursiva, la funcional y la organizativa (figura 4), cada una de las cuales es descrita por el MCER en los seis niveles de competencia que este contempla en el uso de una lengua.

Figura 4

Las competencias comunicativas de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia a partir del documento MCER (2002)

2.2.2 Las competencias comunicativas de los estudiantes

Para Hymes (citado en Llobera, 1995), la competencia comunicativa consiste en la capacidad individual de unos de la lengua en términos tanto del conocimiento como de la habilidad. Concretamente, el conocimiento y la habilidad del uso de la lengua (u otras formas de comunicación) de un individuo están compuestos por cuatro tipos de juicios que uno puede formar sobre cualquier caso en particular de uso y de la lengua:

- a) La posibilidad en el sistema lingüístico que se refiere a las reglas gramaticales, es decir, el conocimiento fonético, morfológico, sintáctico, semántico, el lexicológico y pragmático que tenga el individuo de la(s) lengua(s) en la comunidad de habla.
- b) La factibilidad, es decir, que las expresiones sean factibles de acuerdo a los medios disponibles: limitaciones de edad, formación, fatiga, etc.
- c) La aceptabilidad o adecuación. La actuación lingüística debe darse de acuerdo con las reglas sociolingüísticas del contexto en el que se produce.
- d) El darse en la realidad, es decir, que un hablante no puede inventarse usos de una lengua por razones paradigmáticas u otras. Por ejemplo, existen situaciones inventadas en una clase de lengua que ayudan al estudiante a formular una frase, pero esta misma frase no nos sirve para iniciar una conversación.

A continuación, se verá cada componente de la competencia comunicativa que el MCER considera: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

Hymes (1972) señala que la competencia lingüística se entiende como la relacionada con el conocimiento tácito de la estructura de la lengua, esto es, el conocimiento generalmente no consciente o imposible de explicitar de manera espontánea, pero necesariamente implícito en lo que el hablante oyente (ideal) tiene la capacidad de decir. Partiendo de este conocimiento es posible

producir y comprender un conjunto infinito de oraciones, y tomar a la lengua como algo creativo, como energía. A continuación, Hymes explica que esta competencia depende del conocimiento y de la capacidad de uso:

I should take competence as the most general, if for the capabilities of a person. (This choice is in spirit, if at present against the letter, of the concern in linguistic theory for underlying capability.) Competence is dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability for) *use*. *Knowledge* is distinct, then, both from competence (as its part) and from systemic possibility (to which its relation is an empirical matter.). Notice that Cazden (1967), by utilizing what is in effect systemic possibility as a definition of competence is forced to separate it from what persons can do.

The 'competence' underlying a person's behavior is identified as one kind of 'performance' (performance A, actual behavior being performance B). (Hymes, 1972, p.282)

La adquisición de estos conocimientos puede variar, según su forma de acceso, su expresión, organización, etc., pero también se pueden considerar como factores influyentes el lugar donde haya aprendido el idioma y la cultura de este.

Bachman (citado en Llobera [coord.], 1995) define la habilidad lingüística como la habilidad para usar la lengua de forma comunicativa que incluye tanto el conocimiento de la lengua como la capacidad para utilizarla.

Aunque se requiera que un alumno de intercambio tenga como mínimo un conocimiento básico de la lengua española para seguir con cierta fluidez la clase e intervenir en ella de manera oral o escrita, no siempre se cumple. No existe un criterio uniforme o generalizado de las universidades para exigir una certificación previa para acceder al programa ni, por tanto, acerca del modo en que se certificará dicha competencia. Como bien lo propone Pastor (2013), no sería descabellado exigir al menos un nivel B2 (bien a través del DELE bien a través de otras opciones de certificación oficial), lo cual ayudaría a que el rendimiento académico positivo de la estancia estuviera garantizado.

Las competencias sociolingüísticas son las referidas a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Las convenciones sociales, como las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexo, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad; variarán entre las culturas y serán fundamentales para la comunicación entre los representantes de las distintas culturas, aunque no siempre sean conscientes de su influencia.

Para estudiar las competencias pragmáticas, cabe recordar que la pragmática es la disciplina que estudia la relación entre enunciado-contexto-interlocutores; es decir, que analiza cómo se producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores

extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje (entonación, información no verbal, conocimientos, creencias, supuestos, opiniones, etc.).

Por su parte, las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios, según los cuales, los mensajes (MCER, 2002, p.120):

- Se organizan, se estructuran y se ordenan (competencia discursiva);
- Se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional);
- Se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa).

2.2.3 Niveles de aprendizaje

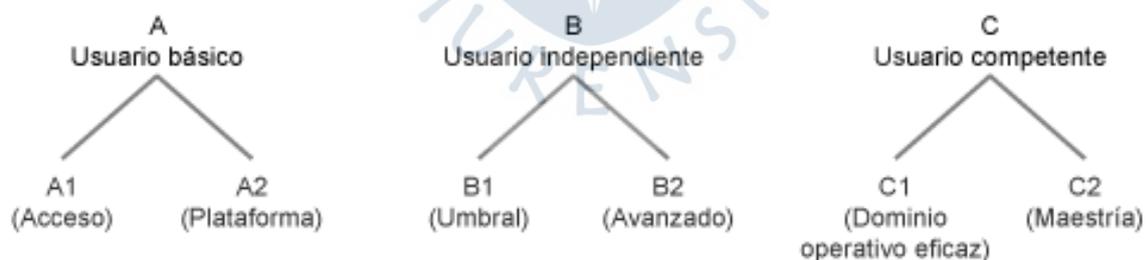
El DTCE (2005) define los niveles de referencia como unas escalas en las que se describen los sucesivos grados de dominio que pueden alcanzarse en el aprendizaje de una segunda lengua.

Una de las finalidades del MCER es “ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados a nivel mundial” (MCER, 2002, p.25). Entre el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia se ha creado un sistema para medir el nivel de aprendizaje.

El esquema que se propone es un sistema que se ramifica en hipertextos, desde una división inicial en tres niveles amplios (A, B y C).

Figura 5

Niveles de aprendizaje



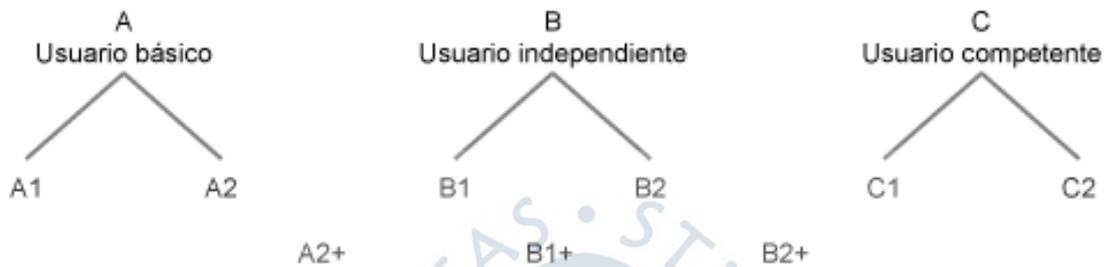
Fuente: MCER (2002, p.26)

El resumen de estos niveles se puede ver en el cuadro 1 del MCER: Niveles comunes de referencia: escala global (MCER, 2002, p.26) (véase anexo 1). Estos cuadros han sido elaborados con un banco de descriptores ilustrativos que se engloban en tres metacategorías: actividades comunicativas, estrategias y competencias comunicativas. El conjunto de descriptores, aunque no sea exhaustivo, es flexible y coherente.

El método ramificado tiene la ventaja de que los distintos usuarios puedan cortar la escala común de niveles de descriptores en puntos diferentes para adecuarlo a las necesidades locales. En Suiza, por ejemplo, sugieren una escala de nueve niveles coherentes con un tamaño parecido (MCER, 2002, p.34). Esta escala tiene peldaños entre A2 y B1, entre B1 y B2, y entre B2 y C1.

Figura 6

Niveles de aprendizaje con una ramificación

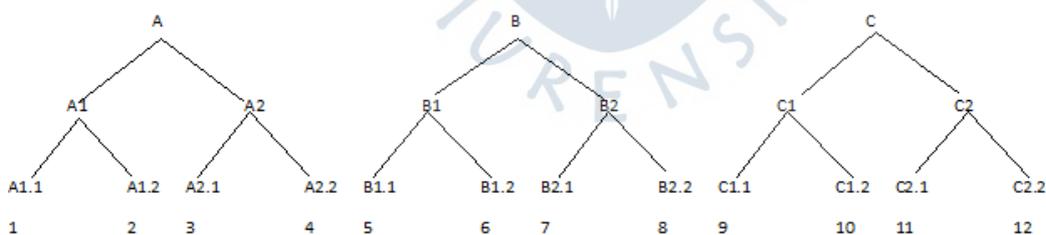


Fuente: MCER (2002, p. 34)

La numeración permite las subdivisiones que se necesiten sin perder de vista el objetivo principal. Las ramificaciones indican la profundidad que las instituciones deseen lograr en sus estudios en relación con el Marco Común. La figura 7 procede de varios ejemplos que aparecen en el MCER y nos muestra la profundidad que pueden tener los estudios del idioma.

Figura 7

Niveles de aprendizaje con más ramificaciones



Fuente: Elaboración propia basada en la información del MCER (2002)

El plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) elaborado en el 2006, adopta la propuesta del MCER (2002) y estructura su contenido en seis niveles: A1-A2, B1-B2 y C1-C2. Como principio conceptual organizador de todo su material, el plan curricular adopta la perspectiva del alumno considerado en una triple dimensión: como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo.

Usuario básico

En esta clasificación se ubican los usuarios del A1 y el A2+, corresponde a lo que otros sistemas denominan el nivel de acceso y el de plataforma.

El nivel de usuario más bajo es el A1; aquí el usuario es capaz de hablar de sí mismo (sus cosas, su lugar de nacimiento, sus actividades) y el A2 es el nivel donde el usuario es capaz de relacionarse con la sociedad (interactúa, se desenvuelve, realiza transacciones de compra y venta, etc.).

En el nivel A2+ el hablante puede iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas o con cierta ayuda, además, puede mantener monólogos no tan largos.

Usuario independiente

Corresponde a los niveles de B1 y B2 y reflejarían el nivel umbral. Este nivel se define como “el grado mínimo de dominio que un aprendiente de lengua extranjera debe alcanzar para poder usarla en situaciones cotidianas y tratando temas habituales” (DTCE, 2005, s.v. usuario independiente). Es un nivel que habilita al estudiante para iniciar y sostener relaciones sociales con hablantes de la L2.

En estos niveles, un viajero que va a un país extranjero domina quizá dos características principales. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones y la segunda es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos. En el nivel B2, el usuario está capacitado para desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social, en B2+ el hablante se muestra con más habilidad para mantener una conversación, llegando a usar estrategias de cooperación, mecanismos de coherencia y cohesión, persuasión y negociación.

Usuario competente

Es el nivel que engloba los niveles C1 y C2. El nivel C1 es el nivel de dominio operativo eficaz caracterizado por el dominio lingüístico que le permite una comunicación clara y espontánea. El nivel C2 es llamado maestría, se caracteriza por el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua.

2.2.4 El buen aprendiente de lenguas

Es un término de los años 1974 -1975, en un proyecto de investigación en el Centro de Lenguas Modernas del OISE (*Ontario Institute for Studies in Education*) en Canadá. Este término se utiliza en los estudios de aprendizaje y adquisición de las lenguas para designar a los aprendientes que obtienen mejor fruto de sus esfuerzos no por lo aplicado que sea o el esfuerzo o constancia que le dé a los estudios sino por la eficacia en los logros del aprendizaje con las estrategias y técnicas que utilizan los aprendientes para alcanzarlos.

Las estadísticas del mencionado trabajo recogieron que las estrategias que aplicaban estos buenos aprendientes eran planificación, acción, de empatía, de atención a la forma, de atención al sentido, de experimentación, de práctica, de comunicación, de monitorización y de internalización.

EL DTCE consigna el perfil del buen aprendiente más conocido, propuesto por R. Ellis (1985), que sostiene que el buen aprendiente:

- a) Responde positivamente a la dinámica del grupo en la situación de aprendizaje y no desarrolla sentimientos negativos de ansiedad ni inhibiciones.
- b) Aprovecha todas las ocasiones que se le ofrecen para usar la lengua meta.
- c) Explora al máximo todas las ocasiones que se le presentan para practicar la comprensión del discurso en LE -tanto si va dirigido a él como a otras personas- y para dar una respuesta, lo que supone atender al significado antes que a la forma del mensaje.
- d) Complementa el aprendizaje logrado mediante el contacto directo con hablantes de la LE, con el aprendizaje logrado mediante técnicas de estudio (como, por ejemplo, la elaboración de listas de vocabulario), prestando así atención a la forma del mensaje.
- e) Está en la adolescencia o en la edad adulta con preferencia a la infantil, al menos en lo que se refiere a los estadios iniciales del desarrollo de la gramática.
- f) Posee la capacidad de análisis necesaria para percibir, categorizar y almacenar los rasgos lingüísticos de la LE, así como para monitorizar sus errores.
- g) Tiene potentes razones para aprender la LE (que pueden ser reflejo tanto de una motivación integradora como de una instrumental) y al mismo tiempo desarrolla una potente motivación para la tarea, es decir, responde positivamente a las tareas de aprendizaje que ha elegido o le han sido propuestas.
- h) Está dispuesto a experimentar y correr riesgos, sin temor a hacer el ridículo.
- i) Es capaz de adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje.

De esta manera, todos los estudiantes tienen o deberían tener el objetivo de ser buenos aprendientes.

2.2.5 Estrategias para el proceso de aprendizaje

Las estrategias para el proceso de aprendizaje son aquellas direcciones que articulan un conjunto de mecanismos, procedimientos, operaciones o procesos destinados a un rápido y eficiente aprendizaje de la L2. Como señala Fernández (2008, p.412),

estamos cada vez más convencidos de que en todo el quehacer didáctico, lo importante es que se produzca el hecho de aprender, y que todo, incluida la enseñanza, debe tender a favorecer esa meta (...) el desarrollo de estrategias de aprendizaje, el aprender a aprender, pasa así a ocupar la primera posición entre las preocupaciones de la didáctica.

El desarrollo de las estrategias de aprendizaje, según Fernández (2008, p.413) posibilita:

Conocer mejor cómo aprende el alumno para facilitar el proceso.

Potenciar las estrategias más rentables para favorecer el aprendizaje.

Desarrollar la posibilidad y la autonomía, el aprender a aprender, para lograr tomar consciencia de la importancia y trascendencia de todo ese trabajo y así hacer posible la libertad y el derecho de aprender durante toda la vida.

La clasificación de estrategias más difundida es la que las agrupa en cuatro tipos: 1) estrategias cognitivas, 2) estrategias metacognitivas, 3) estrategias de comunicación y 4) estrategias socioafectivas (DTCE, 2005). En el contexto de las segundas lenguas, se diferencia también entre estrategias de aprendizaje indirectas y directas. Las estrategias comunicativas y las sociales son estrategias indirectas muy importantes en el aprendizaje de lenguas. A continuación, se explica cada clase de estrategias.

En primer lugar, las estrategias de comunicación son todos aquellos mecanismos que ayudan al aprendiente a comunicarse eficazmente y le permiten seguir la comunicación en vez de terminarla ante dificultades imprevistas. Aquí se incluyen las estrategias de compensación que permiten al hablante parafrasear, ejemplificar, inventar palabras que comprenda el receptor, entre otras. Estas estrategias también las usan los nativos competentes: recurren a claves lingüísticas, a ayudarse de información del contexto o pedir explicaciones al interlocutor para asegurar que se les comprenda. El aprendiente inicial recurre a dichas estrategias en su L1, pero es recomendable que se le enseñe a usarlas en la L2 para lograr el objetivo de comunicación.

En segundo lugar, las estrategias cognitivas son las acciones y procesos mentales que los aprendientes efectúan, consciente o inconscientemente, para mejorar su comprensión, asimilación, memorización, recuperación y posterior utilización. Por ejemplo: la comparación de estructuras de la L2 con la L1, el subrayado de ideas principales o la elaboración de esquemas de lo aprendido.

En tercer lugar, las estrategias metacognitivas son aquellas que ayudan al aprendiente a planear, vigilar y evaluar el proceso de su aprendizaje, lo que le permite observar su propio proceso y progreso. Es decir, el aprendiente sabe aprender, sabe cómo puede aprender mejor y se conoce (sus actitudes, emociones y sentimientos) y puede identificar en qué necesita mejorar, etc. El uso de actividades de autoevaluación permite concientizar más al aprendiz.

Y, en cuarto lugar, las estrategias socioafectivas son las que refuerzan tipos de comportamiento para fortalecer los factores personales y sociales en el aprendizaje. Estas estrategias incrementan la relación del aprendiente con la L2 e incrementan sus efectos positivos en el aprendizaje. Por ejemplo, ejecutar actividades para superar bloqueos en el uso de la L2, desarrollar actitudes positivas ante las diferencias de comportamiento entre la cultura propia y las de la L2, o apoyarse en los otros aprendientes o en hablantes nativos para la práctica de la L2.

Para reconocer qué estrategias son las más rentables y más efectivas para el aprendizaje de una L2, Fernández (2008) nos señala que se debe efectuar algunos de estos procesos: análisis de producciones de los aprendices, búsqueda de la causa de los errores, introspección y verbalización de los procesos internos, observación guiada de las estrategias de otras personas entrevistas retrospectivas, cuestionarios, diarios, etc. Es por eso que este trabajo ha buscado esa información a través de entrevistas a asesores y profesores; los resultados y las conclusiones podrán leerse en el siguiente capítulo.

2.2.6 Diferencias entre adquisición de L1 y aprendizaje de L2

Evidentemente, aprender una L2 no es lo mismo que adquirir la lengua materna. Según Martín (2008), se encuentran las siguientes diferencias entre la adquisición y aprendizaje de una lengua, y las desigualdades que se producen entre niños y adultos:

- Existe una diferencia de velocidad de aprendizaje y en los resultados finales entre los niños y los adultos. En circunstancias normales los niños adquieren con éxito total el aprendizaje de una L2 en cambio son pocos los adultos que llegan a conseguirlo porque la mayoría abandona el aprendizaje lejos de la meta.
- En sus primeros años el niño vive el presente y satisface sus necesidades de comunicación, pero es evidente que el adulto necesita de ideas más complejas incluso cuando sus recursos en la L2 no son los adecuados.
- A diferencia del adulto, el niño no tiene miedo de cometer errores ni le importa cometerlos.

Existe acuerdo general en admitir que factores afectivos como la motivación o la inhibición, individuales como la aptitud o la personalidad, y sociales, como la conciencia de pertenencia a una clase o etnia cultural, interactúan afectando de forma decisiva, pero en distinto grado, el aprendizaje del adulto, mientras que el éxito de la adquisición de la L1 está asegurado y es bastante independiente de los mismos (Martín, 2008).

Por un lado, los niños no necesitan de enseñanza formal en su idioma nativo para tener un dominio de nativo, a diferencia de los adultos que sí los necesitan. El objetivo de los niños está establecido por su habilidad de aprender a hablar y es lo que los motiva a hacerlo, en cambio los adultos pueden centrar su atención en diferentes metas.

En definitiva, hay diferencias de aprendizaje de una L2 con la adquisición de la L1 y también hay diferencias de aprendizaje de la L2 entre los niños y los adultos. Estas diferencias nos sirven para entender mejor las dificultades que los estudiantes de intercambio –como jóvenes– puedan tener.

2.2.7 Tipos de programas de enseñanza de idiomas

Se muestra aquí mediante qué tipos de programas se pueden aprender idiomas; se hará una presentación de modelos de programas de enseñanza de idiomas para encontrar aspectos que puedan ser de ayuda al presente estudio.

El DTCE (2005) presenta el concepto de Aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de materias (en inglés, CBLL: *Content Based Language Learning*). Consiste en estudiar alguna de las materias del currículo en la L2 (de secundaria o de universidad o de la de lenguas para fines específicos). Las clases, por tanto, no las imparten profesores de la L2 sino especialistas de la materia elegida, que, además, son competentes en la L2; esto es justamente lo que sucede con los alumnos de intercambio universitario.

El modelo permite muchas variedades. Por ejemplo, se puede llevar una materia en una L2 o el estudio de la L2 directamente. El estudio de la L2 en un contexto natural es lo que se llama Programa de inmersión.

Una variedad del CBLL es el proyecto CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Este proyecto de los años 90 del siglo pasado fue desarrollado por un consorcio de universidades europeas coordinadas por la de Jyväskylä (Finlandia). En él, además de integrar lengua y contenido, se insiste en otros aspectos significativos e innovadores del aprendizaje de segundas lenguas, como la dimensión intercultural de la comunicación, la integración europea y el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

A partir de allí han ido incrementando los cursos de lenguas mediante el estudio de materias en EE.UU. y en Europa, ya que el alumno tiene la opción de usar más la L2 y aprenderla en un contexto significativo. Se considera, además, beneficiosa, ya que el aprendizaje de la lengua se sustenta en otras formas de aprendizaje.

Este beneficio también le favorece al estudiante de intercambio, que ve atractiva la idea de ir a un país en que se hable el idioma que quiere reforzar.

2.2.8 La enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos

La Enseñanza de la Lengua para Fines Específicos (EFE o LFE) busca facilitar el dominio de la comunicación entre estudiantes o profesionales de un contexto laboral. Se denomina EFE al “conjunto de usos del español empleado en cada uno de estos ámbitos; según el campo profesional o académico estudiado” (DTCE, 2005, enseñanza de la lengua para fines específicos). *El Vademécum para la formación de profesores* (2008) distingue aquí el español de los negocios o español comercial, español del turismo, español jurídico, español de la medicina, español de las relaciones internacionales, español a inmigrantes en el marco institucional, español a inmigrantes en contextos escolares, español a inmigrantes adultos o niños.

La Enseñanza de la Lengua para Fines Específicos se divide en dos grandes grupos: 1) el Español con Fines Profesionales (EFP) y 2) el Español con Fines Académicos (EFA).

La enseñanza de la lengua con propósitos específicos es, por lo tanto, una enseñanza dirigida a potenciar una habilidad concreta, la que solicita el aprendiente: la comprensión lectora de textos técnicos, la capacidad para mantener conversaciones con fines comerciales, la comprensión y expresión orales en usos académicos, etc. El programa de un curso de español para fines específicos se establece así en función del perfil y las expectativas o beneficios que los estudiantes esperan conseguir con este aprendizaje y es concebido como una inmersión en situaciones comunicativas especializadas (DTCE).

Este campo de la enseñanza se caracteriza por adoptar un enfoque basado principalmente en las necesidades de los aprendices, y esta necesidad determina el diseño del curso.

2.2.9. La enseñanza de lenguas extranjeras con fines profesionales

La enseñanza de lenguas extranjeras con fines profesionales nace en la enseñanza de lengua inglesa debido a diversas circunstancias particulares que se daban al finalizar la Segunda Guerra Mundial. En ese momento empezó una etapa de expansión económica, científica y técnica sin precedentes, por lo que se hacía necesaria una sola lengua para las actividades comerciales internacionales. Debido al potencial económico de Estados Unidos, la lengua inglesa se encontraba en posición privilegiada para convertirse en esa lengua internacional para la comunicación científica, técnica y comercial (Aguirre, 2008).

Según Aguirre (2008), el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas para la comunicación profesional requiere que se tengan en cuenta los procesos de comunicación verbal y no verbal, lingüísticos y no lingüísticos, así como la incorporación de las múltiples formas de la tecnología de la comunicación. Además, hay que tener en cuenta que la comunicación se va a producir en un contexto internacional, lo que implica un conocimiento de las diferencias culturales en cuando a los usos y las costumbres que rigen en los países de acogida (saber ser, saber estar, saber hacer¹).

Se trata, por tanto, de una orientación de la enseñanza de una lengua extranjera, el español en este caso, para que los aprendices se desenvuelvan en el ámbito académico y profesional o laboral.

2.2.10 La Enseñanza de Lenguas Extranjeras con Fines Académicos (ELEFA)

Es una disciplina que se origina en los comienzos de la década de los 90 y tiene como base la enseñanza de español con fines específicos. Nace con los programas de movilidad europea

¹ De este tema se hablará en el apartado 2.3.1.

(Erasmus/Sócrates) y la convalidación de créditos. Un estudiante que desee cursar una parte de sus estudios deberá prepararse para desempeñarse, temporalmente, en una situación académica cultural distinta y debe adecuarse a las exigencias del nuevo contexto.

El estudiante deberá ampliar su competencia comunicativa para la correcta recepción de los textos orales (clases magistrales) y la producción aceptable de textos escritos (trabajos monográficos, exámenes, etc.). Uno de los problemas de mayor peso lo constituye el desconocimiento que el estudiante tiene de las tradiciones académicas, de la estructura y función de las clases y de la forma de evaluación (Vásquez, 2008). Diferentes estudios demuestran que el estudiantado extranjero necesita por lo menos dos años para dominar las estrategias académicas como los hablantes nativos, pero no es común que el intercambio o la beca cubra dos años completos.

La ELEFA se entiende como una disciplina que investiga las características de los géneros académicos con el objetivo de facilitar, a personas no nativas de una lengua, la adquisición de destrezas que le permitan concluir con éxito las tareas propias de los ámbitos universitarios, entre otras producir textos y comprender clases magistrales. La investigación se extiende a otras áreas relacionadas: el currículum, el análisis de las necesidades, los objetivos, los marcos teóricos y el análisis de *corpora*, el enfoque metodológico (procesos y los productos), los entornos de aprendizaje, la evaluación, las estrategias de comprensión y producción, la gramática del texto académico, los materiales y otros estudios, como puede ser el de la perspectiva de la lengua materna (Vásquez, 2008).

Como ejemplo y punto de inicio, Pastor (2013) afirma que, partiendo de la experiencia de los alumnos de Erasmus (programa que promueve el intercambio de estudiantes entre universidades europeas) y los requisitos de todo programa de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), es posible diagnosticar la situación actual en las aulas, a partir de tres criterios: 1) el nivel de competencia lingüística con la que llega el alumnado, 2) el papel que desempeña el profesorado y 3) el conocimiento del español en su dimensión académica.

Con estos cursos se pretende cubrir las necesidades y carencias que tienen estos estudiantes no nativos en sus clases universitarias, así formarlos en el dominio del idioma en el ámbito académico del contexto que los rodea. Emplean la metodología y las actividades de las disciplinas que se vinculan a la lengua (nivel léxico, gramatical y registro); en las destrezas, el discurso y los géneros propios de dichas actividades profesionales y económicas.

Los cursos en esta enseñanza de ELE suelen plantearse como clases de apoyo al programa académico en que están inscritos los estudiantes, como cursos extensivos paralelos y que sirven de apoyo lingüístico a la actividad académica y social del aprendiz. Gil y Llorián (1999) proponen usar el modelo de diseño de cursos en la ELEFA basado en el método de análisis de necesidades empleado de manera procesual constantemente retroalimentado por los datos DE y SOBRE el alumno. Aplicar

este método lleva a plantearse como objetivos las necesidades de aprendizaje de lo que les hace falta a los estudiantes, para lograr el conocimiento que aspiran tener al final de los estudios. Como señala el DTCE (2005), este concepto proveniente de las teorías curriculares, se articula en torno a los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación.

Gil y Llorián (1999, p.336) enumeran las situaciones-meta más frecuentes dentro del dominio académico:

- Comprender los discursos orales que se dan en las clases.
- Tomar notas en las clases magistrales.
- Interpretar y organizar las notas.
- Lectura de textos relacionados con la materia a la que se vincula el curso.
- Tomar notas de las lecturas y organizarlas.
- Redactar textos relacionados con la materia a la que se vincula el curso.
- Hacer resúmenes de textos orales y escritos.
- Participar en debates, seminarios, etc.
- Participar en actividades académicas que se llevan a cabo en grupo.
- Realizar trabajos en la lengua objeto, con el fin de ser evaluados.
- Desarrollar estrategias de examen.
- Realizar exposiciones orales en público sobre un tema determinado.

Asimismo, proponen las situaciones- meta dentro del dominio socioacadémico (Gil y Llorian, 1999, p.336):

- Comprender la idiosincrasia del sistema educativo en el que se desenvuelven.
- Realizar trámites administrativos.
- Buscar alojamiento.
- Desenvolverse en dependencias universitarias (biblioteca, instalaciones deportivas, etc.).
- Mantener relaciones sociales con los compañeros y profesores.

También en estos cursos se debe tener en cuenta la concepción de aprender a aprender, la misma que hace referencia al desarrollo de la capacidad del alumno para reconocer su proceso de aprendizaje. Es decir, reflexionar sobre la forma en que aprende; aumentando así su eficacia, su rendimiento y el control sobre el mismo aprendizaje. Para lograrlo, el aprendiente debe desarrollar la conciencia metacognitiva mediante el entrenamiento en el uso de las estrategias de aprendizaje más apropiadas en su caso y alcanzar la autonomía (DTCE, 2005).

2.3 El enfoque por tareas

El MCER ha adoptado el enfoque por tareas, debido a que se centra en la acción, que considera a los usuarios y alumnos como agentes sociales que tienen que realizar unas tareas en

diferentes situaciones y contextos. Estas tareas no solo son de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran la competencia comunicativa del individuo, requieren el uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje.

El diseño de esta tesis también ha adoptado este enfoque debido a la variedad de procedimientos, propuestas, ejemplos, etc. que permiten las tareas. De esta manera, en situaciones cotidianas, de ejercicios de vocabulario, las actividades de comprensión y expresión (ya sean orales o escritas) y la autoevaluación forman un todo que permiten a los alumnos realizar una tarea final motivadora que pueden aplicar en su situación particular.

Las ventajas de usar este modelo se desprenden de aplicar el concepto de tarea a la práctica pedagógica (Verdú, p.1990):

- A. La tarea entendida como unidad de análisis en el diseño curricular:
 - a. Surge del análisis de las necesidades del aprendiz.
 - b. Afecta a la definición de los contenidos del currículo.
 - c. La secuenciación de las tareas ayuda a su aplicación ordenada y lógica.
 - d. Mejora de oportunidades para la adquisición de L2.
 - e. Las tareas son un buen instrumento para evaluar.
- B. En cuanto a las consecuencias derivadas para el proceso de enseñanza aprendizaje:
 - a. La L2 es utilizada en situaciones comunicativas reales.
 - b. Se centra en el aprendiz.
 - c. El aprendiz se encuentra en un contexto que le ayuda a aplicar la lengua meta.
 - d. Con el traslado al aula el aprendiz hace uso libre y natural de la L2.

Además, con respecto a una tarea, el MCER (2002, p.155) menciona la realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico.

Según el DTCE (2005, s.v. enfoque por tareas),

El enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso de la lengua en situaciones reales el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.

La propuesta surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989) y pronto se difunde en determinados círculos de ELE (Zanón 1990, Hernández y Zanón 1990, Zanón y Estaire 1992).

Javier Zanón, en su trabajo *Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras* (1990, s/p), presenta diversas definiciones del término tarea, se mencionan aquí para tener una idea completa de lo que significa y cómo ha ido evolucionando esta acepción.

Para Long “tarea es cualquier actividad realizada por uno mismo y por los demás libremente o con algún interés” (1985, p.89). En cambio, para Breen una tarea es cualquier “iniciativa de aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea” (1987b, p.23). Y para Nunan una tarea es una “unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, producción o interacción en la L2, mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma” (1989, p.10).

Por su parte, Candlin (1990, p.33) relaciona a las tareas con el proceso de aprendizaje comunicativo del lenguaje y con la adquisición de segundas lenguas.

Las tareas deben definirse lo mismo que deben justificarse las maneras de operacionalizarlas, de modo que habrá que ofrecer ideas para su organización y para la clarificación de sus objetivos. Y, sobre todo, no se les puede otorgar un papel central en el programa sin antes evaluar cómo pueden ser seleccionadas y secuenciadas según unos principios determinados.

En consecuencia, Zanón (1990, p.22) caracteriza la tarea como una actividad con los siguientes rasgos:

- Es representativa de procesos de comunicación de la vida real;
- Es identificable como unidad de actividad en el aula;
- Está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje;
- Está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Según Estaire (1990), la programación de tareas debe tener una secuencia y deben estar cuidadosamente conectadas alrededor de un tema y que conduzcan de forma relacionada a la preparación de una tarea final. Más tarde, en el 2007, añadirá que las tareas deben tener un punto de vista más global e integrador, enfatizando así en la dimensión instrumental de la lengua, sin dejar de incorporar al proceso la dimensión formal, es decir, que no se puede decidir de antemano qué funciones o puntos gramaticales o vocabulario van a enseñarse y son estas tareas las que determinan los contenidos lingüísticos y demás elementos de la programación

En el ámbito educativo, puede resultar útil distinguir entre las tareas en las que participan los alumnos como usuarios de la lengua y aquellas en que participan como parte del proceso de aprendizaje de la lengua. Estaire, en 1990, distingue dos clases: *las* tareas de comunicación y las

tareas de apoyo lingüístico para el aprendizaje. Ambas tareas, aunque conducen de una forma entrelazada y coherente a la elaboración de una tarea final, tienen diversas características según las formas antes mencionadas (Estaire, 2007).

A continuación, se detalla lo que para Estaire (2007) y Zanón (1999) significan las tareas de comunicación y de apoyo lingüístico:

- a) Las tareas de comunicación son unidades de trabajo en el aula que:
- Se centran en el significado, no en aspectos formales de la lengua, esto es, se centran en qué se expresa, más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo.
 - Implican a todos los alumnos en la comprensión o producción oral o escrita.
 - Tienen una finalidad comunicativa (utilizando lengua oral o escrita), que en muchos casos va acompañada de un resultado tangible.
 - Reproducen procesos de comunicación, oral o escrita, de la vida cotidiana.
 - Al realizarse en un aula de lengua extranjera:
 - o Tienen un objetivo de aprendizaje del lenguaje, así como una estructura y secuenciación de trabajo en el aula, tendentes a facilitar el aprendizaje.
 - o Deben poder ser evaluadas en dos vertientes: en su aspecto comunicativo y como instrumento de aprendizaje.

Estaire (Zanón, 1999) menciona, además, que deben proponerse tareas que permitan el desarrollo de la autonomía de aprendizaje y plantea tipos de tareas en la clase de lengua extranjera.

- Tareas que, de forma oral o escrita, se centran en dar o registrar información, en expresar o registrar ideas, opiniones, sentimientos.
- Tareas que se centran en la obtención de información, en la interpretación de significados a través de textos hablados o escritos.
- Tareas que se centran en simulaciones del mundo real, entendiendo por mundo real lo que sucede fuera del aula.
- Tareas que se centran en una reflexión sobre el sistema lingüístico y su funcionamiento como instrumento de comunicación.
- Tareas que se centran en el desarrollo de una concienciación de los alumnos sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y, a través de esta concienciación, en el desarrollo de un aprendizaje más responsable y autónomo. En ellas el aula es el mundo real.
- Tareas que se centran en la participación activa de los alumnos en el desarrollo de conjuntos o secuencias de tareas o unidades didácticas, y su evaluación. Tareas que cubren aspectos tales como: intereses y necesidades de los alumnos, recursos necesarios, objetivos, tareas que realizar, organización de las tareas, planes de trabajo, reflexión sobre el trabajo realizado, retroalimentación, evaluación.

Cuando los alumnos son capaces de desarrollar estas últimas tareas, se puede decir que el aula se ha convertido de una simulación a un contexto social auténtico e importante donde desarrollan su competencia comunicativa (Zanón, 1999). Estas tareas hacen que el alumno pueda informar, expresar ideas, opiniones y sentimientos de manera oral o escrita; puede obtener información e interpretarla y a su vez reflexionar sobre el sistema lingüístico y su funcionamiento como instrumento de comunicación haciéndose preguntas como ¿para qué/por qué aprendemos esta lengua extranjera?, ¿cómo aprendemos?, ¿qué objetivos perseguimos?, ¿qué necesitamos hacer?, ¿qué tal lo estamos haciendo?, ¿cómo podemos mejorar nuestro aprendizaje?

b) Las tareas de apoyo lingüístico se centran en los aspectos formales de la lengua, en los aspectos lingüísticos, ya que estos actúan como soporte de las tareas de comunicación de la unidad didáctica. Estas tareas tienen (Estaire, 2007):

- Un objetivo de aprendizaje concreto (aprender X para ser capaces de comunicar Y).
- Un procedimiento de trabajo claro tendente a facilitar el aprendizaje.
- Un producto de aprendizaje concreto.

Con respecto a las tareas, entendidas como vehículos para planificar, llevar a cabo e informar sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua, se puede ofrecer información adecuada respecto a

- Tipos de tareas: por ejemplo, simulaciones, interacción en el aula con compañeros o profesores, responder a preguntas, etc.;
- Objetivos: por ejemplo, los objetivos de aprendizaje de cada asignatura;
- Resultados: por ejemplo, productos concretos tales como textos, resúmenes, tablas, presentaciones, etc., y resultados del aprendizaje como la mejora de las competencias, la toma de conciencia, el discernimiento, las estrategias, la experiencia en la toma de decisiones y en la negociación, etc.;
- Actividades: por ejemplo, procesos cognitivos o afectivos, físicos o de reflexión, de grupo, en pareja, individuales, procesos de comprensión y de expresión, etc.;
- Roles: los roles de los participantes tanto en las tareas mismas como en la planificación y la organización de las tareas;
- Control y evaluación del éxito relativo de la tarea concebida y realizada utilizando criterios como la relevancia, las expectativas de dificultad, las restricciones y la adecuación.

A pesar de que el número de alumnos por facultad o por asignatura varía, sí es posible utilizar el enfoque por tareas en el desarrollo de los contenidos del sílabo mediante trabajos individuales y grupales.

Como expone Pérez López (2005, p.5), en su reseña de la investigación de *El diseño de cursos de lenguas basados en tareas de Rod Ellis*, menciona que el trabajo particular; es decir, individual, tiene ciertas ventajas, a saber:

se satisface las necesidades individuales de cada estudiante, que trabaja de acuerdo con su ritmo, estilo de aprendizaje y su personalidad; fomenta la autonomía y la independencia de los estudiantes; algunos estudiantes ven el aprendizaje autónomo como una necesidad individual; razones de motivación, algunos estudiantes se motivan más trabajando solos; el coste de los errores queda minimizado; fomenta la manipulación y la experimentación con la lengua.

No obstante, el trabajo en equipo no queda de lado porque los alumnos de intercambio comparten aulas con alumnos nativos y llevan asignaturas que pueden exigir trabajar en grupos, en donde deben ser capaces de interactuar lingüísticamente.

Estaire reflexiona sobre que las tareas que se centran en el desarrollo de un aprendizaje más consciente, responsable y autónomo deben trabajarse paso a paso. En estos pasos hacia la autonomía se podrían incluir (Zanón, 1999, p.2):

- Tareas que ayuden a los alumnos a descubrir sus actitudes y sentimientos frente al aprendizaje de una lengua extranjera y a explicar cuáles son sus expectativas, intereses y posibles necesidades, qué aspectos de este aprendizaje encuentran motivantes y cuáles no.
- Tareas de reflexión sobre en qué consiste aprender una lengua extranjera, cómo aprendemos, qué estrategias se usan; sobre el papel del alumno y el del profesor en el proceso de enseñanza / aprendizaje; sobre el lugar del trabajo en grupo.
- Tareas encaminadas a aumentar la involucración de los alumnos en el proceso de aprendizaje de forma individual y grupal, para así ayudarles a desarrollar un sentido de responsabilidad hacia este, que gradualmente los llevará hacia la autonomía como aprendientes, capaces de
 - o elegir entre diferentes opciones
 - o hacer sugerencias
 - o tomar decisiones
 - o llegar a acuerdos
 - o cooperar eficazmente con los compañeros
 - o planificar su propio trabajo
 - o evaluar su propio trabajo y el de los demás

Como se ha indicado, una programación por tareas tiene como primer elemento una lista de ellas que deben llevarse a cabo para la consecución de una tarea final. Estas tareas iniciales ayudarán al estudiante a aprender lo necesario para realizar un proyecto en la lengua meta: tarea final.

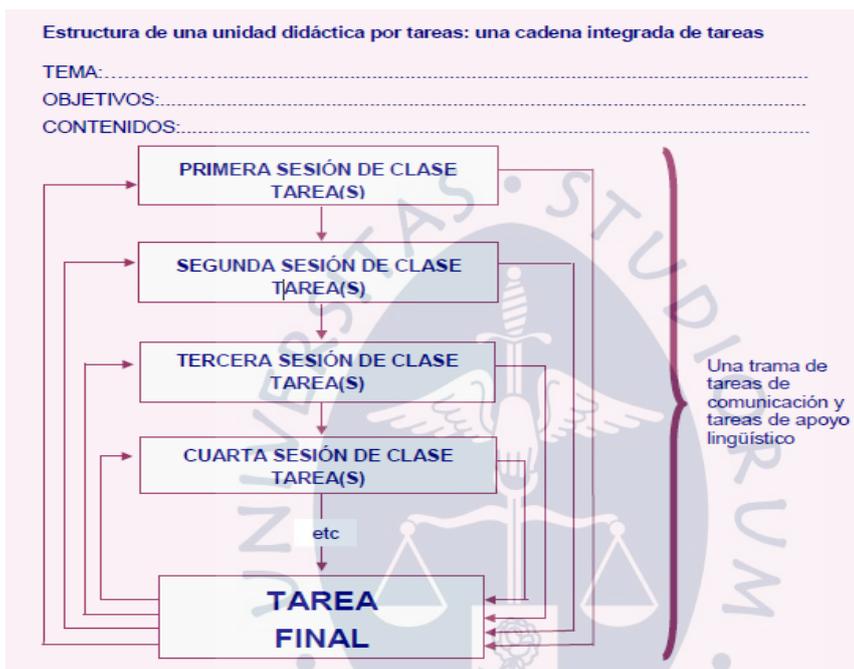
El trabajo por tareas permite organizar la enseñanza de la L2 en torno a actividades comunicativas que promueven e integran los distintos procesos relacionados con la comunicación.

Estos procesos son reproducidos en clase, lo que implica que los alumnos deben desplegar un conjunto de estrategias de uso de la lengua meta, con las que solucionar problemas concretos en relación con la tarea propuesta.

Estaire en su trabajo *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas* (2007, p.5) autorreferencia su cuadro de Estructura de una unidad didáctica publicado en 1990:

Figura 8

Estructura de una unidad didáctica (UD) por tareas



Fuente: Estaire, 1990b.

Con esto confirma que si se quiere que el aprendiz desarrolle todas las habilidades comunicativas, se tiene que organizar el trabajo docente como una secuencia de tareas engarzadas, las cuales giran alrededor de un tema y conducen de forma coherente a la tarea final.

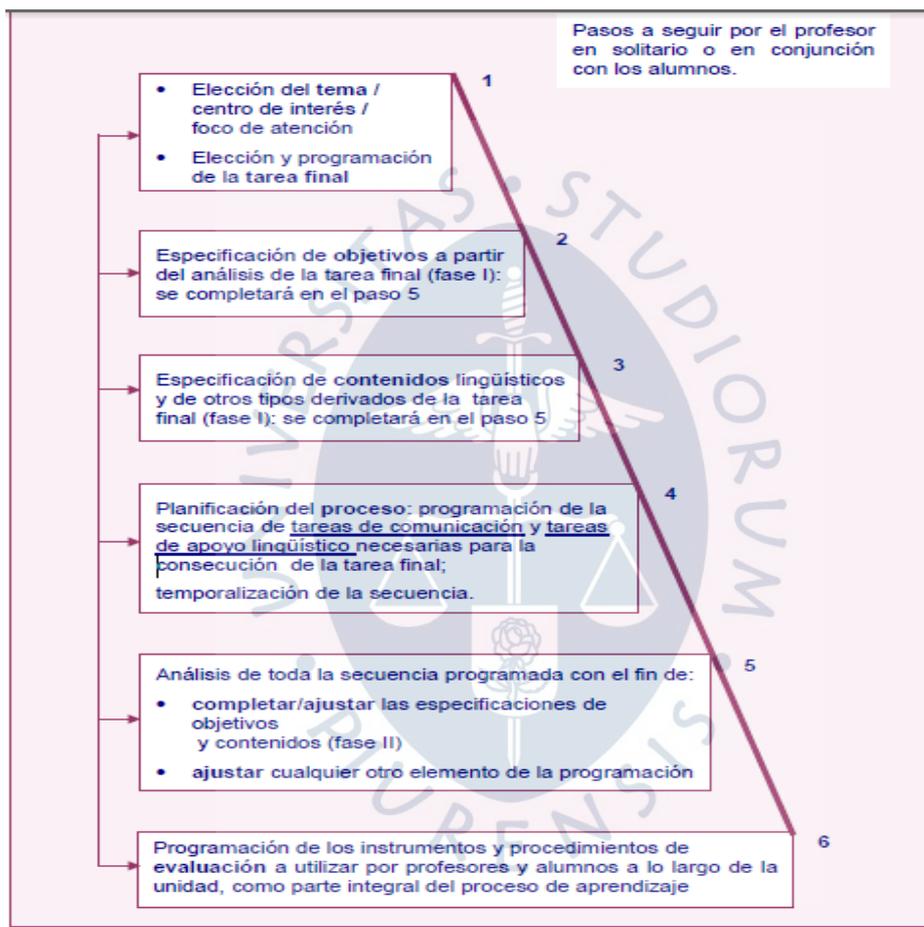
Estaire (2004, p.10) precisa que las unidades de programación de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras mediante tareas deben cumplir con un conjunto de requisitos:

- Implica a todos los aprendices en la comprensión, producción e interacción de la L2.
- Pretende que la atención del estudiante esté más centrada en el significado que en la forma; esto es, en expresarse más que en las formas lingüísticas utilizadas para ello.
- Mantiene una estructura con un principio, un fin y un procedimiento de trabajo claro, un objetivo concreto, así como unos contenidos precisos y unos resultados verificables.
- Contiene elementos de similitud con las acciones que los estudiantes realizan en su vida cotidiana.

Estaire (2007) presenta un marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas, donde sugiere seis pasos que van desde la elección del tema, la especificación de los objetivos, de los contenidos lingüísticos, la planificación del proceso, análisis de toda la secuencia programada para completar y ajustar, la programación de los instrumentos hasta los procedimientos de evaluación.

Figura 9

Pasos para la programación de una UD por tareas



Fuente: Estaire (2007, p.11. Adaptado de Estaire 1990).

a) Elección del tema y la tarea final:

Para que una unidad didáctica que sigue el enfoque por tareas tenga éxito, se debe partir de las necesidades e intereses reales de los estudiantes. Como precisa Estaire (2007) para elegir el tema hay que pensar en el alumno, buscar los temas que lo motiven, que estén relacionados con sus intereses, sus inquietudes, sus características, sus necesidades y sus mundos experienciales.

La buena elección del tema ayudará al acercamiento al alumno por la lengua y el reconocimiento de esta como instrumento de comunicación, por lo que tratará de aprenderla y reforzarla.

El alumno asume su rol de negociador, un papel que interacciona con el profesor negociador dentro de un grupo y con los procedimientos del aula y las actividades que el grupo acomete. Esto implica que el alumno debe contribuir a la vez que recibe, aprendiendo así interdependientemente y poniendo en la práctica sus habilidades sociales.

Toda tarea final debe quedar muy clara desde el principio de la unidad y tiene que tender a la consecución del mayor nivel posible de comunicación e interacción en el aula.

b) Especificación de los objetivos (1ª fase)

Es necesario saber todas las actividades concretas que van a realizar los alumnos durante la tarea final, ya que así pueden preverse las capacidades que se deben desarrollar a lo largo de la unidad. Estas acciones concretas y estas capacidades por desarrollar se presentarán como objetivos de comunicación de la unidad didáctica y, además, servirán de apoyo para la evaluación.

Es de ayuda importante que el alumno conozca los objetivos que se están planteando para que reflexione sobre las tareas realizadas cada día en relación con esos objetivos y evalúen su progreso gradual a lo largo de la unidad.

Los objetivos de aprendizaje giran en torno a las cuatro competencias básicas de la lengua: leer, escribir, hablar, escuchar. Los objetivos básicos de las tareas han de estar en estrecha relación con los resultados que se espera obtener de la ejecución de las mismas. Estos objetivos se formulan en términos de desarrollo de las capacidades relacionadas con destrezas lingüísticas, procedimientos para el desarrollo de estas destrezas y reflexión sobre el uso de la lengua.

c) Especificación de contenidos (2ª fase)

El tercer paso del marco nos lleva a la especificación de los contenidos de la unidad didáctica basándonos en un análisis de la tarea final. Para esto, se debe saber qué contenidos lingüísticos se van a necesitar aprender, reciclar, reforzar o ampliar durante la unidad didáctica.

Se especifican los componentes temáticos y lingüísticos que se van a desarrollar en la unidad. Se deben precisar los contenidos nociofuncionales gramaticales, léxicos, fonológicos, discursivos, pragmáticos, etc.

Después de estas especificaciones, se debe pensar en qué otros contenidos se trabajarán en la unidad; estos podrían dividirse en instrumentales, socioculturales, actitudinales y contenidos de aprendizaje.

Toda esta determinación guiará la secuencia de tareas de comunicación y apoyo lingüístico que conforman la unidad didáctica.

d) Planificación del proceso: la secuencia de tareas

Se debe tener en cuenta que cada tarea elegida debe ayudar y facilitar la tarea final. La secuencia de tareas debe ser pedagógicamente efectiva, lógica y coherente para lograr los objetivos planteados inicialmente.

Debe planificarse aquí también la temporalización y agrupación de tareas en las diferentes sesiones de clase; pensar en los materiales y los procedimientos que se siguen en cada una de las tareas.

Figura 10

Formato para la programación de lecciones

Posible formato para la programación de lecciones

Título de la unidad

Objetivo(s) de lección: al final de la lección los alumnos podrán

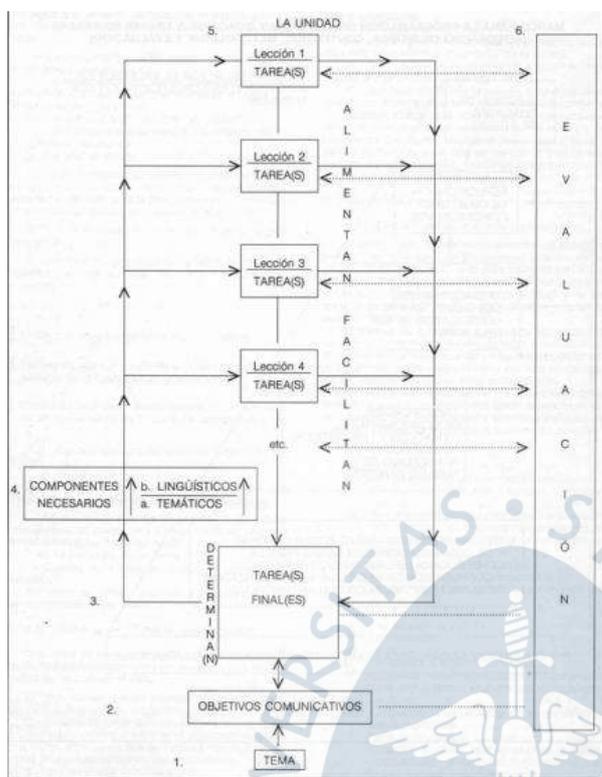
en relación a (tema o subtema)

1 Paso n°	2 Tiempo estima- do	3 Actividad de los alumnos	4 Actividad del profesor(a)	5 Interac- ción	6 Destrezas usadas	7 Recursos, medios, apoyos	8 Contenido lingüístico
1							
2							
3							
4							

Nota: Cada paso tendrá su objetivo específico que, en un formato ideal, podría reflejarse en otra columna (n° 9)

Fuente: Estaire (1990, s/p)

Además, Estaire (2004), en su artículo *La observación en la formación permanente*, presenta este cuadro de planificación de tareas lección por lección

Figura 11*Planificación de tareas lección por lección*

Fuente: Estaire (2004, p.17)

e) Completar y ajustar pasos anteriores del marco

Será necesario revisar cada secuencia entera tarea por tarea con el fin de detectar posibles objetivos y contenidos que sería aconsejable desglosar, agregar, eliminar, así como ajustar, si fuera necesario, el tema, la tarea final y sus diferentes fases. Si se desea integrar la unidad en el programa de la institución en la que se trabaja, será también probablemente necesario relacionar los objetivos y contenidos que se han especificado, con los del currículo de la institución.

f) La evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje

Cada tarea planteada tiene un resultado concreto, por lo que cada tarea ofrece la oportunidad de que el profesor y los aprendices evalúen el proceso de aprendizaje y mejoren la articulación de las unidades didácticas. Esto facilita contrastar lo realizado con los objetivos y criterios inicialmente establecidos; ayuda a mejorar la propuesta de tareas y a seleccionar más adecuadamente los materiales didácticos.

Sería interesante elaborar instrumentos que guiaran a los alumnos en la reflexión sobre su progreso en relación con puntos tales como:

- a. Elementos lingüísticos que han afianzado / ampliado (p.e. repertorio léxico, nocio-funcional, etc.).

- b. Aspectos en los que han logrado mayor eficacia, mayor seguridad, mayor precisión y claridad, mayor corrección, mayor fluidez, mayor espontaneidad, mayor flexibilidad, menor uso de estrategias de evitación, mayor voluntad de riesgo, etc.

Cantero García (2011) propone incluir en este modelo de evaluación, los siguientes elementos:

1. El papel de los alumnos (trabajo en grupo, individual, por parejas, etc.) y el trabajo desarrollado por el profesor.
2. El grado de utilidad y adecuación de los materiales y contenidos.
3. El tipo de tareas propuesto y la meta final establecida. Adecuación de las tareas asignadas a las necesidades del alumno, el logro de los objetivos de aprendizaje previstos.
4. La idoneidad de los procedimientos de trabajo para la ejecución de las tareas.
5. La adecuada adquisición de destrezas lingüísticas por parte del aprendiz.

Las actitudes, los valores y los sentimientos mostrados por el estudiante en el aula.

2.4 Los componentes sociocultural y académico en el intercambio estudiantil

El componente sociocultural está muy relacionado con el componente académico, ya que el primero es capaz de influir en el resultado del segundo. Diversos estudios han relacionado el logro académico con la integración social de los estudiantes (Cabrera *et al*, 2006). De hecho, el fracaso escolar se conecta con variables de exclusión social, a causa de relaciones desventajosas tanto socioeconómicas como culturales. Quien aprende una lengua necesita paralelamente comprender las distintas maneras de asociar, valorar, expresar sentimientos, de conducirse y convivir, que requieren la relación con representantes de la otra comunidad lingüística, así como con la obra material e intelectual producida por estos (Ecured, 2009).

El componente sociocultural es la información cultural específica fijada en la lengua extranjera, cuyo dominio constituye la esencia de la dimensión sociocultural de la competencia comunicativa en esa lengua. En esta comprensión, la dimensión sociocultural es una parte constituyente y específica de la competencia comunicativa. A su vez, esta última deviene un importante componente de la competencia intercultural requerida para interactuar con los representantes y la obra de otra comunidad linguocultural (Ecured, 2009).

El componente sociocultural es de gran importancia para el bienestar del aprendiz, ya que cuando el alumno siente que encaja o que entiende la nueva cultura, se podría decir que cuando llega a identificarse y a gozar de esta, podrá tener un rendimiento académico mayor del esperado. Por tanto, cuando regrese a su país y universidad de origen podrá demostrar su conocimiento del idioma y de la nueva cultura, además, de los créditos convalidados con su universidad de origen.

En el componente sociocultural, se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de

clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.) socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que esta sea adecuada o premeditada inadecuada (Sánchez, 2008).

La dimensión sociocultural también se refiere al conocimiento del contexto, los roles de los participantes en la clase de ELE, su jerarquía social, su ideología; la identidad de los sujetos, sus sentimientos y estados de ánimo, su pertenencia a una clase o grupo social, su intención y finalidad comunicativa y la situación comunicativa.

El concepto de competencia lingüística se amplía a partir de la introducción del concepto de competencia comunicativa y del desarrollo de los enfoques comunicativos; desde aquí se empieza a considerar que dominar el código de una lengua no es suficiente, sino que lo importante es la capacidad de realizar un uso correcto y adecuado de la lengua con el objetivo de comunicarse de manera objetiva.

La adquisición de segundas lenguas no podrá entenderse como independiente del medio social en que se produce y sería la interacción la que permitiría que el proceso se completara (Moreno, 2008). Lo sociolingüístico está innegablemente implicado en los procesos de aprendizaje, ya que el hombre habla en una lengua enmarcada dentro de un sistema social.

A su vez el aprendizaje de una lengua se va produciendo en diferentes niveles (Moreno, 2008): el nivel social, en el que se determina la política de enseñanza de lenguas dentro de una comunidad; el nivel cultural, en el que una lengua es instrumento de relación entre el individuo y el ambiente; el nivel comunicativo, en el que la lengua es un mecanismo básico de interacción; y el nivel lingüístico, en el que la lengua se ve afectada por variables de naturaleza extralingüística. En los siguientes puntos se habla de los dos primeros niveles mencionados.

2.4.1 La dimensión sociocultural

En los enfoques tradicionales y estructurales lengua y cultura aparecen disociadas, sin ningún tipo de interrelación por lo que el concepto de cultura que había se puede resumir en tres puntos (Sánchez, 2008, p.512):

- Visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes deberán simplemente acopiar;
- Total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente;
- Absoluta desconexión entre los objetivos de lengua y los elementos culturales.

Pero hay que entender que una actuación comunicativa es adecuada cuando no solo es correcta desde el punto de vista lingüístico, sino también desde el punto de vista sociocultural y contextual. Por eso, el aprendiz no solo debe preocuparse de usar correctamente la lengua, sino todos los recursos convencionales que esa misma lengua proporciona para manejarse

adecuadamente. La idea de actuación y adecuación son absolutamente relevantes para la el aprendizaje de una lengua extranjera y revolucionan tanto la visión de la lengua como el modo en que se debe enseñar, puesto que se pasa del concepto de competencia lingüística al de competencia comunicativa.

En palabras de Lourdes Miquel (en Sánchez 2008, p.512), la dimensión sociocultural corresponde al

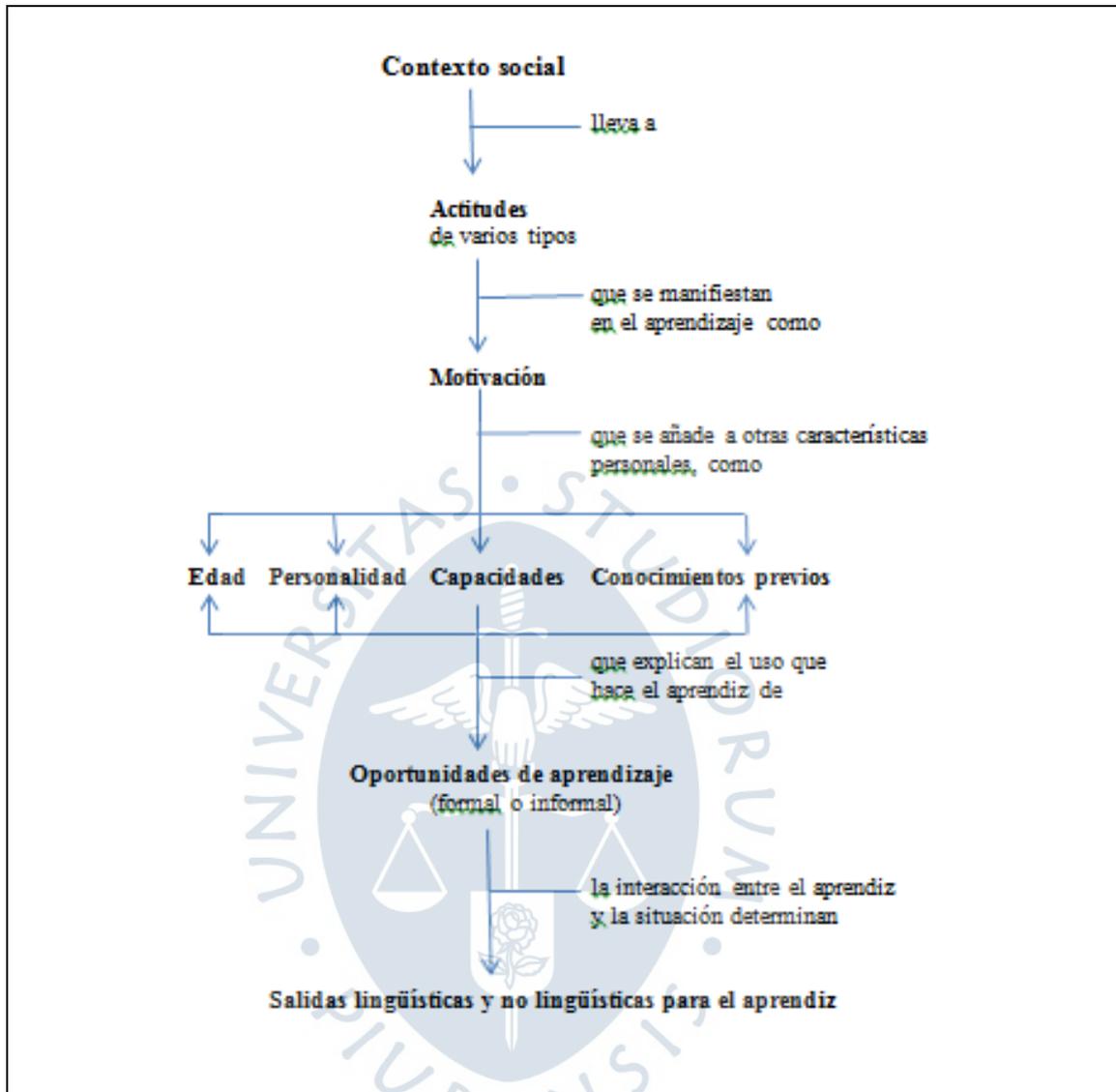
conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que esta sea adecuada o premeditadamente inadecuada.

Es decir, no se entiende solo como una visión del mundo adquirida en parte junto con la lengua, que determina las creencias, presuposiciones y comportamientos lingüísticos y no lingüísticos de los hablantes.

2.4.1.1 Nivel social: Aspectos sociales de la adquisición de segundas lenguas. Spolsky (citado en Moreno, 2007) propuso en 1989 un modelo de aprendizaje de segundas lenguas en el que se recogían los factores principales y el modo en el que estos se van articulando. En el proceso de aprendizaje, el contexto social lleva a la formación de unas actitudes que pueden ser de varios tipos y que se manifiestan en el aprendiz en forma de motivación. Esta motivación se añade a otras características personales, como la edad, los rasgos de personalidad, las capacidades y habilidades del individuo o sus conocimientos previos. Todo ello determina y explica el uso que el aprendiz hace de sus oportunidades de aprendizaje, tanto si este es formal como si es informal. A la vez, la interacción entre el aprendiz y la situación determina si se va a recurrir en cada caso a soluciones lingüísticas o no lingüísticas. Este hilo argumental se puede seguir claramente en el esquema

Figura 12

Modelo general de aprendizaje de segundas lenguas

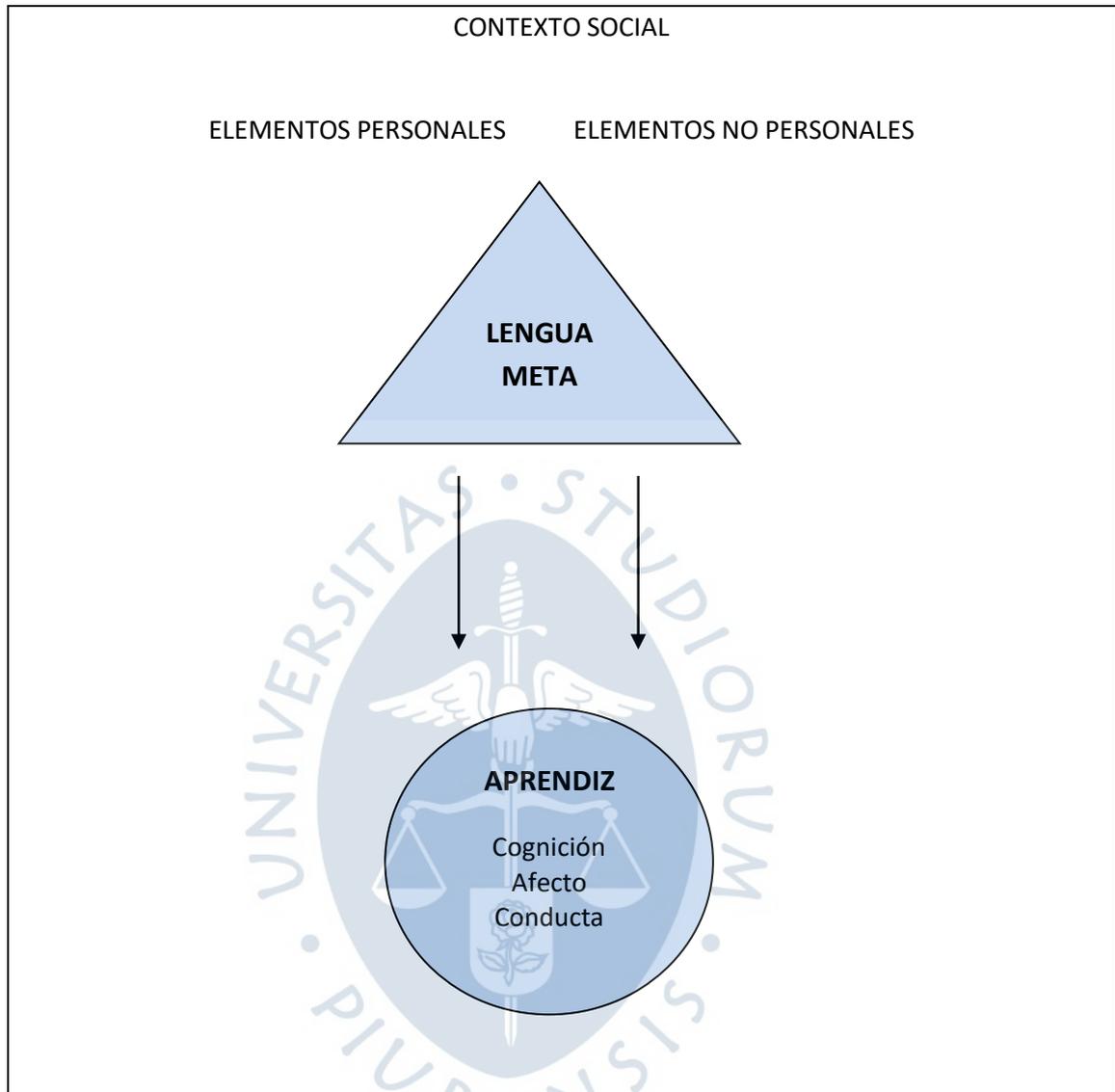


Fuente: Moreno (2008, p. 290)

Los elementos fundamentales del proceso de aprendizaje de una lengua son tres (Moreno, 2008) y se recogen en el esquema de la siguiente figura en el que aparece primero una lengua meta como objeto de aprendizaje; segundo, el elemento clave que es el aprendiz, el sujeto de aprendizaje, y tercero, el contexto, al que le atribuye la calificación de social: un medio o ambiente para el aprendizaje, un contexto social que incluye elementos personales y no personales

Figura 13

Factores que intervienen en el proceso de adquisición



Fuente: Moreno (2008, p. 291)

Estos tres elementos pueden variar y combinarse de muchas maneras, lo que los convierte en fuente inagotable de objetos de interés, tanto descriptivo como comparado y explicativo. Es muy interesante prestar atención a los problemas que plantea la comunicación intercultural, al modo en que se producen las interacciones conversacionales en las que participan los aprendices de una L2 y al lugar que puede ocupar la identidad social en un proceso de aprendizaje.

La comunicación intercultural, en relación con la ASL (Adquisición de Segundas Lenguas), se produce cuando el aprendiz se relaciona con otros hablantes procedentes de otras culturas o en un contexto lingüístico diferente. En general, se han hecho estudios de lo que más ha preocupado, los problemas que puedan ocurrir en una interacción comunicativa de los aprendices de una L2 y los

errores en la comunicación intercultural; los mismos que pueden tener consecuencias sociales negativas para el aprendiz en diversos ámbitos y esto obligue a que los interlocutores tengan que realizar un reajuste lingüístico apoyándose en su L1. Por ejemplo, en las pruebas orales o en las exposiciones grupales, donde quizás los aprendices deban recurrir a formas lingüísticas de su L1, traduzcan literalmente y se produzcan equivocaciones en la expresión de la L2.

Hay especial interés de parte de los investigadores de la ASL en algunos rasgos sociales que se interpretan (edad, género) y por otro lado las estrategias para negociar los significados cuando el aprendiz los desconoce (repetir la palabra que no se entiende, preguntar directamente por su significado, etc.) o el modo en que el aprendiz se presenta como yo en una conversación.

La conversación, como sostiene Moreno (2008), es una estructura textual frecuente e importante en la lengua hablada, incluida la de los aprendices de una L2. Esta es una modalidad de interacción comunicativa capaz de regular las relaciones interindividuales y que está condicionada socialmente, puesto que depende de ciertas convenciones y patrones socioculturales. Estudios de Gardner en 1998 (citado en Moreno, 2008) demuestran que el aprendiz de una L2 suele transferir sus propios patrones en una conversación trasladando incluso las muletillas: *yeah, yes, oh, mm, right y okay*; lo mismo ocurrirá en cualquiera que sea la L1. Moreno lo reafirma con la definición que hace de la identidad social que es el conjunto de rasgos propios de un individuo o un grupo que los caracterizan frente a otros, y como la conciencia que un individuo o un grupo tienen de ser ellos mismos y diferenciarse de los demás. A los especialistas en ASL les interesa el hecho de que la L2 puede tener influencia sobre la identidad social del aprendiz. Por ejemplo, puede afirmarse que, para el aprendiz de una L2, que es lengua principal en un grupo o una comunidad, cada acto de habla o de silencio constituye un acto de identidad.

2.4.1.2 Unidades de análisis de las diferentes culturas. Desde los puntos de vista de la antropología, la sociolingüística y la etnografía, se consideran como unidades de análisis de las diferentes culturas los símbolos, las creencias, los modos de clasificación, las presuposiciones y las actuaciones. Todos ellos se expresarán, con mayor o menor intensidad, en las interacciones comunicativas (Sánchez, 2008). A continuación, se comentan las generalidades de estas unidades:

- A) los símbolos son los que dan información previa a la actuación lingüística, determinándola en muchos de los casos. Sin embargo, para los miembros de otras culturas, la mayor parte de los símbolos pasan desapercibidos porque desconocen sus significados, por ejemplo, vestirse de negro por el luto, llevar un aro en el dedo anular, etc., llevan consigo información que puede servir para entender ciertos mensajes como que alguien está de luto o que es casado. Si un estudiante se encuentra ante símbolos de otras culturas puede que no se tomen en cuenta y puede que nos conduzcan a una situación incómoda; por ejemplo, al invitar a una fiesta a quien está de luto, etc.

- B) creencias: estas se imponen como verdades en los miembros de una cultura: las supersticiones, remedios o ideas que se difunden. Por ejemplo, que el jugo de limón ayuda a bajar de peso, que los regalos son de los padres o familia y no de Papá Noel o los Reyes Magos, o que ponerse una prenda de color amarillo el 31 de diciembre trae suerte para el año nuevo. Miquel (Sánchez, 2008) menciona una de las creencias más interiorizadas: que ante una invitación o regalo es muy difícil negarse, por eso las justificaciones, pero que la insistencia por parte del otro, no es por incomodar, sino que es un modo de manifestar interés, por eso se tiende a insistir en los ofrecimientos.
- C) modos de clasificación: estos afectan a una gran variedad de elementos culturales, ya que muchos elementos están sujetos a una clasificación: colocar primero los apellidos del padre y luego los de la madre, en este caso; las cantidades por las que se vende un producto (lo normal es que se vendan los huevos por docenas y no por kilos) como se numeran los pisos de los edificios a diferencia de los de España, por ejemplo, en Perú se nombran como primero el que está al ras de la tierra, los platos que son típicamente primer o segundo plato, etc.
- D) actuaciones: también están pautadas y tienen que ver con las interacciones comunicativas: se deben reconocer los gestos asociados a los saludos, se debe saber que cuando una persona estornuda se le dice *salud*, se debe ser adecuado: cuándo hablar y cuándo callar, etc. Cuando se actúa de acuerdo a los códigos culturales no se toman en cuenta las actuaciones, pero cuando no se cumplen, se produce un desajuste. Por ejemplo, un par de personas conocidas que se encuentran muchas veces con intervalos de pocas horas y uno de ellos no entabla un tipo de conexión, el otro se pregunta ¿Por qué no me mira? ¿Por qué no me saluda si me ha saludado antes?, ¿qué le pasará?, ¿qué he hecho mal?, ¿estará molesto conmigo, ¿estará enfermo?, etc. Lo normal será que a continuación se juzgue a esa persona por sus actuaciones.
- E) presuposiciones: son pautas inconscientes, creadas y compartidas por los miembros de una determinada cultura, cuyo cumplimiento es esperado por todos: se presupone que, si se habla de salud, los oyentes se mostrarán interesados, se presupone que si acaba de nacer el bebé de un amigo se le visitará y llevarán regalos para el bebé y la madre y hablarán del parecido con algún miembro de la familia, etc. Estas presuposiciones están relacionadas con las creencias y se esperan por ambos lados: hablando se demuestra interés y no en silencio.
- F) Interacción comunicativa: es la máxima expresión de la interacción comunicativa, presentarse, autopresentarse, despedirse, ofrecer, regalar algo, etc. Miquel (en Sánchez, 2008) menciona un ejemplo de la concesión de permisos, que en español de España, se suele repetir la respuesta para intensificar el acuerdo, si no se hace la persona que ha pedido

puede pensar que no se lo han concedido con agrado o que tiene algún impedimento. Ej. Ante un pedido de préstamo lo que se responde y la entonación reafirman la disposición de efectuar lo que se pide, si la respuesta no coincide con lo que se espera el interlocutor optará por justificar el pedido.

Los profesores de ELE deben escuchar atentamente a los aprendices para poder detectar el componente sociocultural, así como notar las diferencias y similitudes con el de ellos; estos pueden abstraerse de los comentarios, las generalizaciones, las valoraciones, los choques, las críticas a la sociedad meta o los elogios a la cultura meta para ver si responden a una realidad o a una visión deformada de ella. Como parte del proceso de aculturación del aprendiz, el profesor debe informar y explicar el porqué de los símbolos, creencias, modos de clasificación, actuaciones y presuposiciones de los hablantes nativos.

2.4.1.3. Aspectos socioculturales en el MCER y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC): Aunque el MCER no incluye la competencia sociocultural como una de las competencias rigurosamente relacionadas con la lengua, sí está incluida entre las competencias generales de la persona y es necesaria para el conocimiento del mundo. Es más, le pone especial atención debido a que esta no se puede estudiar en todas sus dimensiones si no se tiene una experiencia vivencial y una formación académica.

El MCER (2002) presenta siete aspectos que pueden considerarse como parte del conocimiento sociocultural: la vida cotidiana, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual. Además, la describe como el conjunto de habilidades verbales y no verbales que favorecen la integración y relación del aprendiente con la comunidad de la lengua meta de forma efectiva.

Por su lado el PCIC (2006) tiene como uno de sus componentes estructuradores de su contenido a la competencia cultural y destaca sus tres grandes apartados: los referentes culturales, los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente y productos y creaciones culturales.

Los referentes culturales (en su apartado 10) hacen alusión a Conocimientos generales de los países hispanos donde se recogen los datos como la geografía, economía, políticas, etc. de los países hispanos. Están consideradas aquí también las creencias y valores, representaciones y símbolos asociados a hechos y realidades culturales. Todo esto está estrechamente relacionado con los Saberes y comportamientos socioculturales: condiciones de vida, convenciones sociales, comportamientos rituales, valores y creencias respecto a las realidades, y aspectos sociales y culturales.

Como segundo apartado, Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, se refiere a hitos de la historia, de la sociedad y de la cultura, así como a personajes representativos de los países hispanos.

El tercer apartado Productos y creaciones culturales incluye las tendencias del arte y la cultura, con sus autores y creaciones, que forman la herencia cultural de España y de Hispanoamérica.

El PCIC tiene como otro de sus componentes estructuradores de contenido los Saberes y comportamientos socioculturales, los cuales hacen referencia (Instituto Cervantes, 2006, s/p) “al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc.”, que se dan en la sociedad española. En este apartado se explica por qué es tan difícil incluir aquí a cada una de las sociedades de los países hispanos y que no podrían ofrecer una presentación adecuada, ya que “la selección y gradación de los contenidos socioculturales requieren un conocimiento de primera mano, de los aspectos que constituyen la vida cotidiana, los usos y costumbres, el estilo de vida, etc.” (Instituto Cervantes, 2006, s/p)

En el plan curricular, los comportamientos se narran relacionando el contenido y su contexto. Temas como “la puntualidad, la hospitalidad, el modo de vestirse según la ocasión, los comportamientos no verbales (gestos, lenguaje corporal, sonidos extralingüísticos) asociados a determinadas situaciones” (Instituto Cervantes, 2006, s/p)

Todos estos conocimientos son “imprescindibles si se desea una comunicación rentable y eficaz” (Instituto Cervantes, 2006, s/p). Dentro del plan curricular se organizan estos contenidos en tres grandes apartados: 1) condiciones de vida y organización social, 2) relaciones interpersonales y 3) identidad colectiva y estilo de vida.

En las condiciones de vida y organización social están incluidos “aspectos relativos a la vida diaria (comida y bebida, horarios laborales, de servicios públicos, de tiendas, actividades de ocio, etc.) y a las condiciones de vida (niveles de vida, acceso a la vivienda, servicios, medidas sociales de atención y apoyo al ciudadano, etc.)” (Instituto Cervantes, 2006, s/p)

Dentro del apartado de Relaciones interpersonales están “los saberes, las convenciones sociales y los comportamientos que regulan la estructura social y las relaciones entre sus miembros” (Instituto Cervantes, 2006, s/p)

Y, por último, en el tercer apartado de Identidad colectiva y estilo de vida, se consideran las convenciones sociales respecto a los saludos, las despedidas, el comportamiento en celebraciones, fiestas, invitaciones o en determinados actos sociales, como bodas o cumpleaños; con el comportamiento ritual colectivo en las ceremonias y las prácticas religiosas, el nacimiento o la muerte; con la participación ciudadana en la esfera social y con las tradiciones que perviven y las que son cuestionadas por nuevos estilos de vida y de relaciones. (Instituto Cervantes, 2006, s/p)

2.4.2 La dimensión académica

Esta dimensión está ligada con el estudio del EFA y en general con ELEFA, que tratan de fomentar las destrezas a los aprendices para comprender las clases universitarias y producir textos orales o escritos.

Como sostiene Vásquez (2008), uno de los mayores problemas para un alumno de intercambio es su desconocimiento de las tradiciones académicas de la universidad que lo recibe: la estructura de las clases y las formas de evaluación. Asegura que “quienes reproducen intuitivamente el discurso académico de la cultura extranjera obtienen por lo general, mejores calificaciones que quienes demuestran buenos conocimientos lingüísticos, condición necesaria, pero no suficiente para alcanzar niveles deseados de calidad” (Vásquez, 2008, p. 1129). Por lo tanto, se hace necesario familiarizar al estudiante con estos dos puntos para que logre un buen rendimiento académico.

Para atender esto, se propone el dictado de un curso intensivo de español en la fase de ambientación del alumno, es decir, antes de que empiece las clases. Con este curso se quiere orientar al estudiante extranjero a reflexionar sobre el uso de estructuras textuales más usadas en la Universidad de Piura, ya sea en las clases o en los exámenes y sea capaz de reproducirlas en los momentos necesarios.

También se propone que en este tiempo del curso intensivo se haga un análisis de las necesidades lingüísticas que traen los alumnos y poder planear así una ayuda procesual en el semestre de intercambio, teniendo en cuenta la carrera en la que está inscrito. Su objetivo es planificar acertadamente y que los aprendices puedan obtener un rendimiento académico óptimo.

Entonces, en esta dimensión es posible planear una buena acogida a los estudiantes extranjeros y, sobre todo, a aquellos que no son hablantes de español como lengua materna. Esta dimensión permite mirar de cerca el trabajo especializado o, mejor dicho, la educación individualizada que se brinda a los estudiantes que vienen de intercambio. Además, no se debe dejar de lado la importancia que tiene para la universidad atender bien a estos alumnos, porque son los que llevarán sus experiencias a su universidad de origen, lo que ayuda a promover que compañeros suyos quieran vivirlas también.

Capítulo 3. Diagnóstico de la investigación

3.1 Tipo de investigación

Es un estudio de caso con carácter descriptivo. Por los instrumentos utilizados, es de tipo cuantitativo.

Esta clase de investigaciones tiene unas características que se adaptan al trabajo que se propone realizar. Según Taylor y Bodgman (1994), su metodología se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación, porque es interactiva y reflexiva, ya que los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.

3.2 Diseño de la investigación

Con la experiencia de recibir a los estudiantes de intercambio en la facultad de Humanidades, se quiere conocer cómo se desarrolla el intercambio estudiantil en la Universidad de Piura. Para ello se elaboraron unos instrumentos que sirvieron para obtener datos objetivos de los dos componentes que se abarcan en la investigación. Primero el de los profesores que han tenido un alumno de intercambio en su clase y segundo a los profesores asesores que los han tenido bajo su tutela. Dado que no se tiene registrada información de todos los estudiantes que han pasado por las aulas de UDEP, no se incluye en este trabajo a los estudiantes, su perfil académico y datos que se puedan obtener en su paso por UDEP.

Mediante cuestionarios se busca obtener resúmenes descriptivos sobre las estrategias utilizadas en las clases que han tenido alumnos de habla no hispana, y, en consecuencia, plantear orientaciones pedagógicas para los profesores en estas circunstancias de enseñanza-aprendizaje. Los datos recogidos darán una visión general de la situación dada hasta el momento, para que, a partir de allí, se plantee una propuesta de mejora.

Los informantes son 13 profesores, la mayoría de los cuales son profesores de Humanidades, que han tenido el semestre 2016- I estudiantes de intercambio de lengua extranjera. Por diversas razones, de los 30 profesores contactados solo respondieron 13 a la petición de resolver el cuestionario. Asimismo, la muestra de asesores del semestre es de 3 personas, ya que los demás contactados no han tenido alumnos extranjeros de habla no hispana, son nuevos en el cargo o como asesores no han recibido la visita de estos alumnos.

Tras el análisis de los datos obtenidos, se pretende conseguir evidencias necesarias; en concreto, sobre la manera cómo brinda la universidad el intercambio a los estudiantes extranjeros, específicamente a los de habla no hispana. Esta información es la base para compartir experiencias que hayan tenido los profesores, tanto en estrategias de enseñanza que hayan resultado exitosas para seguir utilizándolas como en las que no para descartarlas.

Del mismo modo se considera que no todos los profesores tienen conocimiento de la enseñanza del español como idioma desde su asignatura, por lo que se pretende facilitar unas orientaciones metodológicas que puedan servir para que el estudiante tenga un buen rendimiento en cada clase y además afiance su competencia en el idioma español.

Con este trabajo, por tanto, se pretende dar luces para beneficiar tanto al alumno como al profesor, a la universidad, a las relaciones internacionales con otros centros académicos y, en consecuencia, contribuir al posicionamiento internacional de la Universidad de Piura frente a otras con programas de intercambio.

3.3 El contexto de la investigación

La Oficina de Relaciones Internacionales es la encargada de fomentar los convenios de intercambio de alumnos con otras universidades y es quien se encarga de la parte administrativa de su llegada y salida.

En los inicios de la implementación de la Oficina de Relaciones Internacionales, se planteó que estos alumnos reciban un curso de desarrollo de programa de español para extranjeros, pero no se llevó a cabo.

Los alumnos que llegan de intercambio a la UDEP tienen como objetivo transversal el afianzar el idioma español y conocer la cultura peruana. Hay que decir que ellos no reciben ningún curso específico que ayude a lograr estos objetivos.

3.4 Los instrumentos de recogida de datos

A continuación, se presentan los instrumentos diseñados para la investigación: 1) cuestionario de asesores y 2) cuestionario de profesores. Cada uno de estos ha partido de una especificación de variables que ha determinado la elaboración de preguntas por cada una de las dimensiones de análisis: a) la dimensión sociocultural y b) la dimensión académica. En cada una de estas se presentarán los temas con la información aportada por el instrumento con que se han recogido los datos: el cuestionario aplicado a los asesores y a los profesores.

3.4.1 Cuestionario aplicado a los asesores

En el instrumento, se recogen datos de los siguientes temas relacionados con el intercambio estudiantil y sus respectivos aspectos e indicadores.

Tabla 3*Temas de datos en el cuestionario de asesores*

TEMA	ASPECTOS	INDICADOR	
Contexto Social	Costumbres	Apreciación del asesorado sobre las diferencias culturales.	
	Motivación	Motivo de elección de la universidad para intercambio.	
Asesoramiento	Personalidad del asesorado	Conocimiento de la personalidad del asesorado.	
Estudio	Método de estudio	Métodos de estudio del asesorado.	
Idioma	Dominio del idioma	Nivel de dominio del español del asesorado. Habilidades de comunicación del asesorado.	
	Formación del idioma español	Estudios actuales de español. Ayuda o apoyo lingüístico	
	Asesoramiento del asesor con el alumno de intercambio.	Valoración de la experiencia del asesor con el alumno de intercambio.	- Comportamiento - Idioma - Aprendizaje cultural
		Valoración de la experiencia del alumno de intercambio con el asesor.	Experiencia del asesor Valoración del asesorado
Actividades extracurriculares	Participación	Habilidades sociales	

Fuente: Elaboración propia

Este instrumento parte de una matriz de especificación (anexo 2), donde se señala la dimensión, tema, aspectos, objetivo de la información, indicador, descriptor, variables y fuente de verificación.

Cuestionario: «Mi experiencia como asesor de un alumno de intercambio de habla no hispana»

Datos generales

Nombre del entrevistado:

Facultad a la que pertenece.....

Introducción

Este cuestionario contiene 10 preguntas objetivas de respuesta afirmativa o negativa y un recuadro opcional de observaciones para cada pregunta.

Indicaciones para contestar el cuestionario:

Según sea el caso, marque X en la columna correspondiente. Por favor, conteste todos los ítems.

Si tiene información importante que especificar, por favor, escríbala en el recuadro de observaciones.

1. ¿Conversó con su asesorado sobre si le afectaba alguna de las costumbres de los peruanos?	Sí	No		
Observaciones				
2. ¿Conversó con su asesorado sobre lo que motivó su elección del destino de intercambio (UDEP, Piura, Perú)?	Sí	No		
Observaciones				
3. En rasgos generales, ¿piensa que pudo conocer la personalidad de su asesorado?	Sí	No		
Observaciones				
4. Por las sesiones de asesoría ¿se enteró de qué métodos de estudio utilizaba su asesorado?	Sí	No		
Observaciones				
5. ¿Pudo conocer el nivel de dominio del español de su asesorado gracias a sus conversaciones?	Sí	No		
6. Valore el dominio de las habilidades de comunicación que tenía su asesorado:				
	malo	regular	bueno	excelente
Hablar				
Comprender lo que escucha				
Escribir				
Comprender lo que está escrito				
Observaciones				
7. ¿Supo por su asesorado si este recibía clases particulares solo de idioma español, fuera de sus asignaturas, mientras duró el intercambio?	Sí	No		

Observaciones				
8. ¿Le enseñó a su asesorado algún mecanismo lingüístico para comunicarse en español con su entorno?	Sí	No		
Observaciones				
9. De su asesorado de intercambio, puede decir (la mejor valoración es de 4, la menor de 1):				
	1	2	3	4
a) Asistió a las asesorías.				
b) Entendía español.				
c) Era independiente.				
d) Aprendió de nuestra cultura.				
Otros:				
10. En relación con las respuestas de la pregunta anterior, ¿cómo valora usted su experiencia como asesor de un alumno de intercambio?				
a) Muy buena				
b) Buena				
c) Regular				
d) Mala				
e) Muy mala				
11. ¿Cómo cree que su asesorado ha valorado su experiencia de intercambio estudiantil?				
a) Muy buena				
b) Buena				
c) Regular				
d) Mala				
e) Muy mala				
¿Por qué?				

12. Tiene información acerca de la participación de su asesorado en actividades extracurriculares de vida universitaria.	Sí	No		

Muchas gracias por contestar el cuestionario.

3.4.2 Cuestionario aplicado a los profesores

En este cuestionario se analizan los siguientes temas relacionados con el intercambio estudiantil:

Tabla 4

Temas de datos recogidos en el cuestionario a profesores

TEMA	ASPECTOS	INDICADOR
Planificación curricular	Adaptación curricular	Adaptación curricular de la asignatura del grupo de estudiantes de la clase
Metodología	Estrategias diferenciadas	Uso de metodología diferenciada
		Diseño de material educativo diferenciado
Evaluación	Asesoría personalizada	Asesoría personalizada
	Tipos/ formas de evaluación	Empleo de evaluación diferenciada
Metodología	Estrategias de enseñanza	Estrategia de aprendizaje más efectiva.
		Estrategia de aprendizaje menos efectiva. Futuras estrategias
Problemas con el idioma	Problemas frecuentes con el idioma	Problemas más y menos frecuentes de este grupo de alumnos, percibidos por los profesores en el aula.

Fuente: Elaboración propia

Este instrumento parte de una matriz de especificación (anexo 3), donde se señala la dimensión, tema, aspectos, objetivo de la información, indicador, descriptor, preguntas variables y fuente de verificación.

Cuestionario: «Mi experiencia de docencia con alumnos de intercambio universitario de habla no hispana»

Datos generales

Nombre del entrevistado:

Asignatura que dictó al alumno de intercambio:

Facultad a la que pertenece:

Introducción: Este cuestionario contiene 10 preguntas objetivas de respuesta afirmativa o negativa y un recuadro opcional de observaciones para cada pregunta.

Indicaciones para contestar el cuestionario:

Según sea el caso, marque X en la columna correspondiente. Por favor, conteste todos los ítems.

Si tiene información importante, por favor, escríbala en el recuadro de observaciones.

1. ¿Adaptó la planificación de las clases de su asignatura cuando supo que tenía un alumno de intercambio?	Sí	No
Observaciones		
2. ¿Usó estrategias de enseñanza diferenciadas para enseñar a los alumnos de intercambio de su asignatura?	Sí	No
Observaciones		
3. ¿Qué tipo de recursos de enseñanza utilizó con estos alumnos?	Resumen	
	Organizadores visuales	
	Ilustraciones	
	Analogías	
	Preguntas intercaladas ² .	
	Otras:	
Observaciones		
4. ¿Diseñó material específico para que le sirviera de apoyo a los alumnos de intercambio?	Sí	No
Observaciones		
5. ¿Atendió a los alumnos de intercambio en horas extras de asesoría de la asignatura?	Sí	No
Observaciones		

6. ¿Con qué frecuencia asesoró en su asignatura a los alumnos de intercambio?	Nunca
	Casi nunca
	Regularmente
	Casi siempre
	Siempre
Observaciones	

² Las preguntas intercaladas son las preguntas que se van colocando en partes importantes del texto, de forma que los lectores las respondan a medida que van leyendo el texto.

7. ¿Planteó y ejecutó evaluaciones diferenciadas para los alumnos de intercambio?	Sí	No
Observaciones		
8. ¿Qué estrategia de enseñanza le funcionó mejor?		
9. ¿Qué estrategia de enseñanza no le funcionó?		
<p>10. ¿Qué problemas son más frecuentes con este grupo de estudiantes?</p> <p>A. Que no tengan un nivel suficiente de español para comprender las separatas.</p> <p>B. Que les falte contexto cultural para entender las clases.</p> <p>C. Que no puedan seguir las explicaciones del profesor.</p> <p>D. Que no puedan responder oralmente.</p> <p>E. Que no puedan explicarse en los exámenes orales o escritos.</p> <p>F. Que no puedan realizar breves trabajos y tareas para la clase.</p> <p>G. Que no se integren en eventuales grupos de trabajo.</p>	<p>Escriba la letra de lo más frecuente arriba y la de lo de menos abajo.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
Observaciones		

Muchas gracias por contestar el cuestionario.

Capítulo 4. Análisis de resultados

A continuación, se presentan los resultados de los cuestionarios:

4.1 Resultados del cuestionario de asesores

A continuación, se presenta el análisis de los resultados del cuestionario, pregunta a pregunta.

Pregunta N° 1: ¿Conversó con su asesorado sobre si le afectaba alguna de las costumbres de los peruanos?

Tema: contexto social

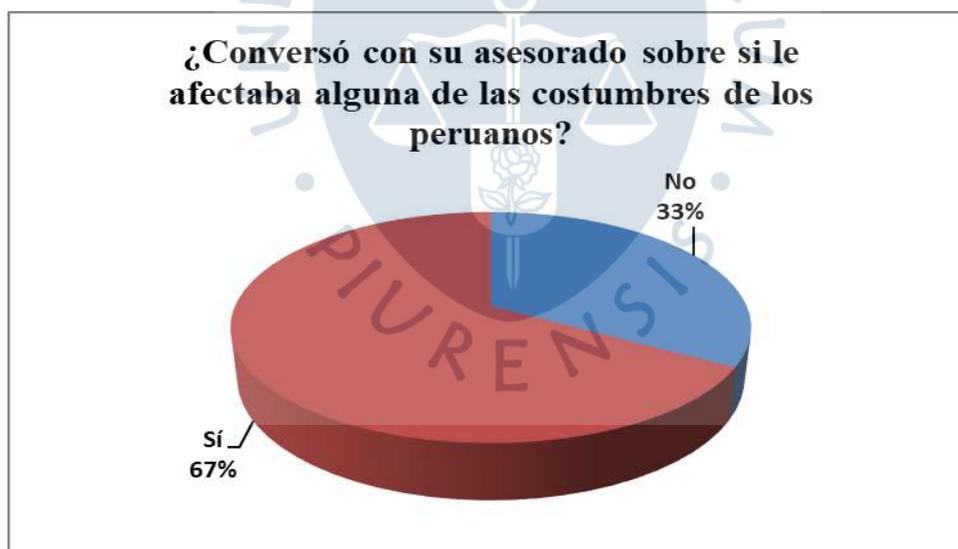
Indicador: Apreciación del asesorado sobre las diferencias culturales.

Descriptor de indicador: Indica si el asesor conversó con su asesorado sobre si le afecta alguna de las costumbres de los peruanos.

Objetivo: Conocer si el profesor conversó con su asesorado sobre si le afectan las costumbres de los peruanos.

Figura 14

Encuesta a asesores. P1: Apreciación del asesorado sobre las diferencias culturales



Fuente: Elaboración Propia

Análisis de los resultados:

Un 33% indica que no conversó sobre el tema de las costumbres, mientras que un 67% sí lo hizo. Entre las costumbres, se indica la preferencia por algunas comidas a las que no están acostumbrados y la atención que les llaman los hábitos de estudio de los alumnos peruanos (como los de estudiar de noche o madrugada: las amanecidas).

Pregunta N°2: ¿Conversó con su asesorado sobre lo que motivó su elección del destino de intercambio (UDEP, Piura, Perú)?

Tema: Contexto social.

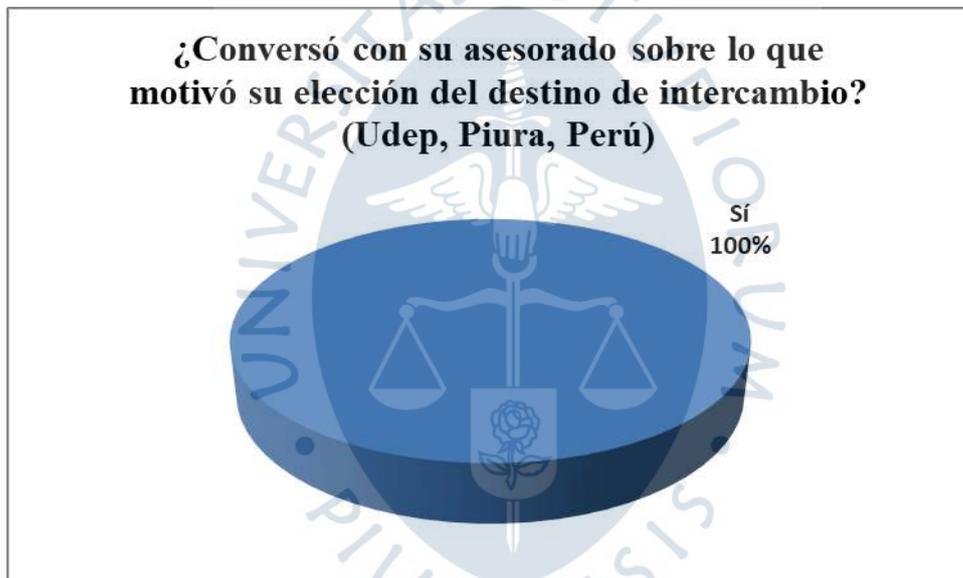
Indicador: Motivo de elección de la universidad para intercambio.

Descriptor del indicador: Indica si el asesor conoce por qué el alumno de intercambio eligió venir a UDEP.

Objetivo: Conocer si el asesor y su asesorado conversaron sobre el motivo de la elección de UDEP.

Figura 15

Encuesta a asesores. Motivo de elección de la universidad para intercambio



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

Todos los asesores conversaron sobre la motivación de elegir la UDEP como su destino de intercambio. Todos indican que su motivación es reforzar el español y conocer un país latinoamericano. Además, coincidieron todos en que consideraron a Cusco como la primera atracción del país, como ciudad de posible destino, pero luego, al ver la web de la universidad y las playas del norte del país, eligieron el campus Piura.

Pregunta N°3: En rasgos generales, ¿pudo conocer la personalidad de su asesorado?

Tema: Asesoramiento.

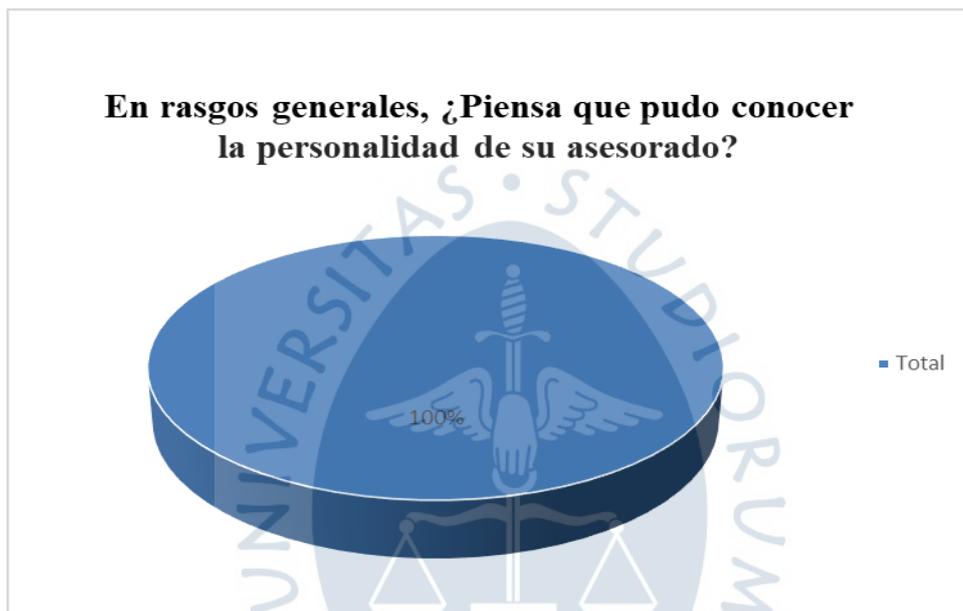
Indicador: Personalidad del asesorado.

Descriptor del indicador: Indica si el asesor conversó con el alumno de intercambio de temas que le dejaran conocer su personalidad.

Objetivo: Conocer si el asesor llegó a conocer las características de la personalidad de su asesorado.

Figura 16

Encuesta a asesores. Personalidad del asesorado



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

Todos los asesores indicaron que sí llegaron a conocer las características de la personalidad de su asesorado en las conversaciones que tuvieron durante la asesoría.

Pregunta N°4: Por las sesiones de asesoría ¿se enteró de qué métodos de estudio utilizaba su asesorado?

Tema: Estudio.

Indicador: Métodos de estudio del asesorado.

Descriptor del indicador: Indica si el asesor conoce los métodos de estudio de su asesorado.

Objetivo: Conocer si el asesor conversó con su asesorado sobre los métodos de estudios que utiliza.

Figura 17

Encuesta a asesores: Métodos de estudio del asesorado



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

La mayoría de asesores reconoció que sí conocía los métodos de estudio de sus asesorados. Como comentario extra, los asesores indicaron que sus asesorados investigaban, leían mucho sobre el tema del que iban a evaluarse, pero en su idioma nativo; además, indicaron que preferían estudiar solos y con libros en lugar de en grupo y con computadoras.

Pregunta N° 5: ¿Pudo conocer el nivel de dominio del español que tiene su asesorado?

Tema: Idioma.

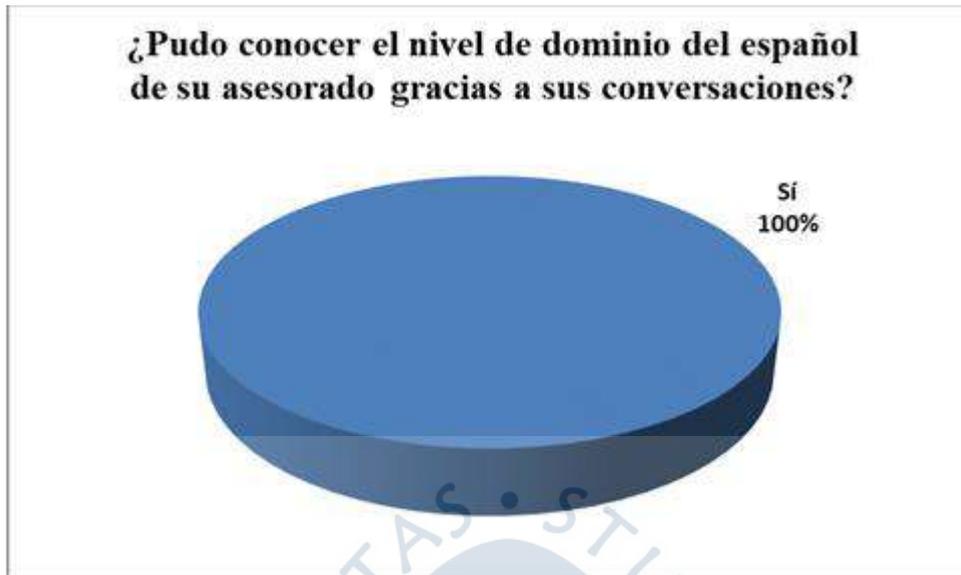
Indicador: Nivel de dominio del español del asesorado.

Descriptor del indicador: Indica si el asesor conoce el nivel de dominio del español que tiene su asesorado.

Objetivo: Conocer si el asesor se preocupó por el desenvolvimiento lingüístico de su asesorado.

Figura 18

Encuesta a asesores. Nivel de dominio del español del asesorado



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

Todos indican que conocieron el dominio de español con que llegaron y con el que se fueron sus asesorados. En todos los casos mejoró su habilidad y dominio del idioma.

Pregunta N° 6: Valore el dominio de las habilidades de comunicación que tenía su asesorado en: Hablar / Escuchar / Escribir / Comprender

Tema: Idioma.

Variables de la pregunta:

Malo Regular Bueno Excelente

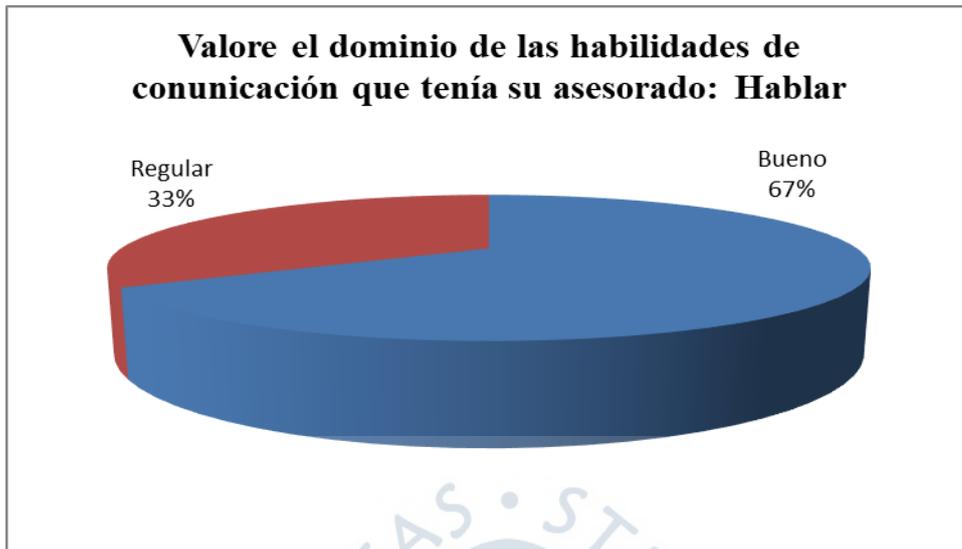
Indicador: Habilidades de comunicación del asesorado.

Descriptor del indicador: Indica la valoración del asesor de las habilidades de comunicación que tenía el asesorado de intercambio.

Objetivo: Conocer si el asesor se preocupó por el dominio del idioma de su asesorado.

Figura 19

Encuesta a asesores. P6: Habilidades de comunicación del asesorado: hablar



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

La mayoría indica que el dominio de hablar fue bueno cuando llegaron, pero que fue incrementándose al paso de los meses. En pocos casos no mejoraron mucho este dominio.

Todos indican que los alumnos podían comprender lo que escuchaban, la dificultad era contestar con corrección, ya que la timidez y la vergüenza a equivocarse les impedía expresarse libremente. Esto debido a que les faltaba fluidez en el idioma español.

Figura 20

Encuesta a asesores. P6: Habilidades de comunicación del asesorado: Escuchar



Fuente: Elaboración propia

Para escribir, algunos estudiantes encontraron más dificultad (33%) que otros, ya que tenían errores de conectores o mal uso de preposiciones, pero no de ideas.

Figura 21

Encuesta a asesores. P6: Habilidades de comunicación del asesorado: Escribir



Fuente: Elaboración propia

Los asesores indican que los alumnos de intercambio se enfrentaban ante un problema de comprensión de separatas; la mayoría de las veces lo solucionaban con un traductor. Pero el problema era mayor cuando tenían que resolver un examen con límite de tiempo, sin traductor y no entendían los textos largos o con más complejidad.

Figura 22

Encuesta a asesores. P6: Habilidades de comunicación del asesorado: Comprender



Fuente: Elaboración propia

De las cuatro habilidades la que más dominan los alumnos de intercambio es la de comprender lo que escuchan, donde los asesores marcaron bueno, aunque ninguno de ellos marcó excelente. En las otras habilidades ha habido una mayoría que dominan el hablar, el escribir el comprender lo oral y lo escrito pero no es que todos los estudiantes que vienen de intercambio dominen perfectamente, en un 100%, el idioma.

Pregunta N°7: ¿Supo por su asesorado si recibe clases solo de idioma español (fuera de las asignaturas de las que está matriculado) mientras está de intercambio?

Tema: Idioma.

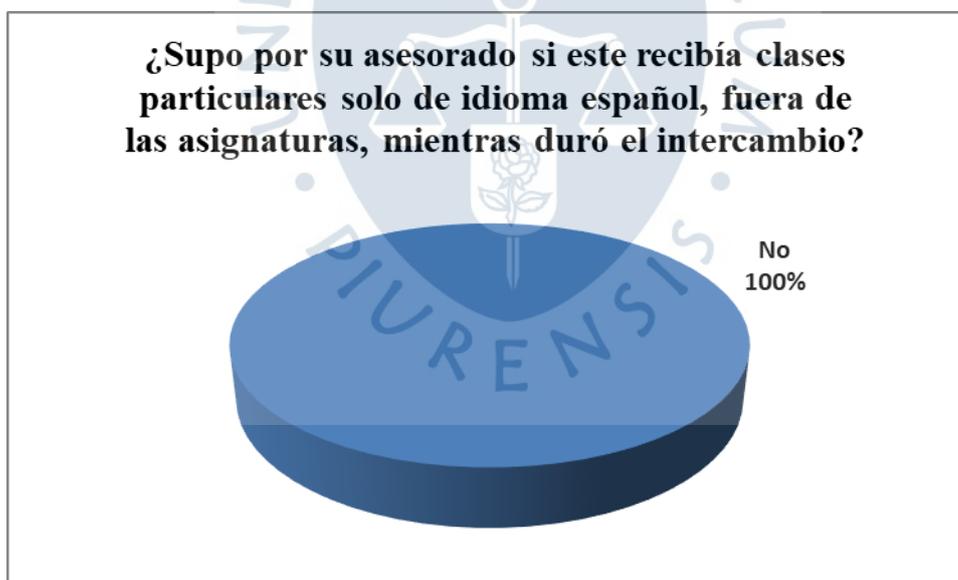
Indicador: Estudios actuales de español.

Descriptor del indicador: Indica si el asesor conversó con el alumno de intercambio sobre si recibe clases específicas de idioma español.

Objetivo: Conocer si el asesor se preocupa por la formación en el idioma español con vistas a mejorar la comunicación de su asesorado en su entorno.

Figura 23

Encuesta a asesores. Estudios actuales de español



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

Aunque los asesores marcaron que no supieron si algún asesorado recibía clases particulares de español, la mayoría intuye que no las necesitó; algunas observaciones colocan que “creen que no necesitaron porque hablaban muy bien el español”.

Pregunta N°8: ¿Le enseñó a su asesorado algún mecanismo lingüístico para comunicarse en español con su entorno?

Tema: Idioma.

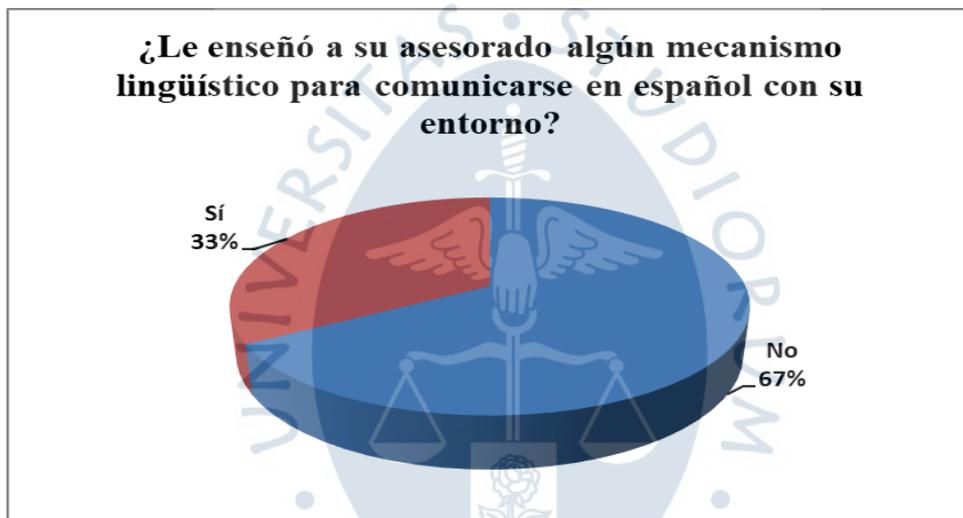
Indicador: Ayuda o apoyo lingüístico.

Descriptor del indicador: Indica si el asesor le ha enseñado mecanismos lingüísticos y no lingüísticos que lo ayuden a comunicarse mejor en el entorno.

Objetivo: Conocer si ha habido confianza y comunicación asesor-asesorado para apoyarlo en mejorar su comprensión y producción en español.

Figura 24

Encuesta a asesores: Ayuda o apoyo lingüístico



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

El 33% de asesores sí le enseñó a su asesorado algún mecanismo lingüístico para comunicarse en español en su entorno, específicamente dentro de la UDEP, ya sea en términos formales en la secretaría académica como en jergas juveniles que los alumnos nativos suelen usar.

Pregunta N°9: De su asesorado de intercambio, puede decir: 1) asistió a las asesorías, 2) era independiente, 3) entendía español, 4) aprendió nuestra cultura

Tema: Asesoramiento.

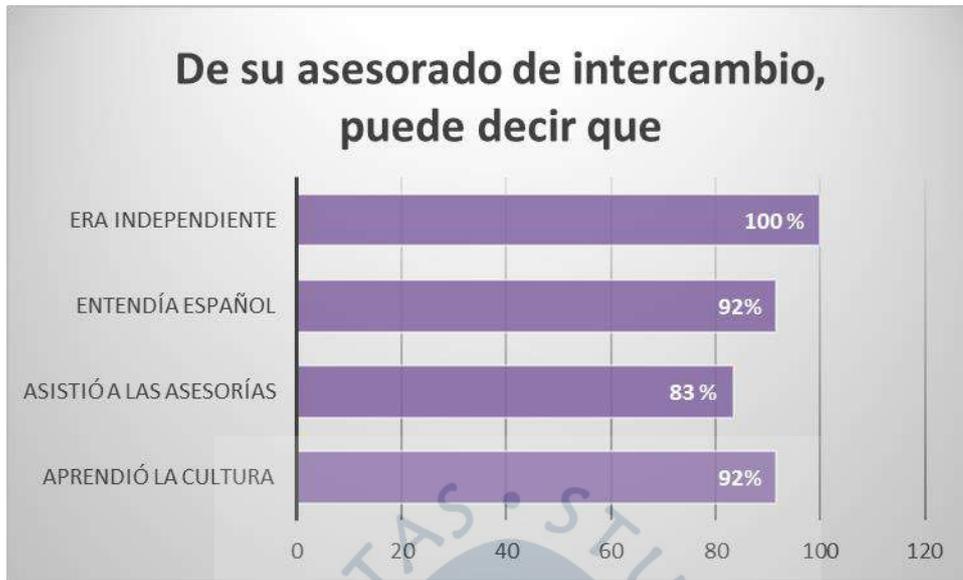
Indicadores: Comportamiento, idioma, aprendizaje cultural

Descriptor del indicador: Proporciona la información obtenida de las asesorías.

Objetivo: Conocer algunos aspectos de la asesoría del alumno de intercambio.

Figura 25

Encuesta a asesores: Comportamiento, idioma y aprendizaje cultural



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

De los temas que analiza esta pregunta, se puede decir que todos los asesorados eran considerados independientes; es decir, que no necesitaban mucho del asesor o de estar en grupos de amigos. El 92% consideró que entendían español y aprendieron de la cultura local, pero solo el 83% consideró que los asesorados de intercambio asistieron a las asesorías.

Pregunta N°10

En relación con las respuestas de la pregunta anterior, ¿Cómo valora Ud. su experiencia como asesor de un alumno de intercambio?

Tema: Asesoramiento.

Variables de la pregunta: Muy buena/ Buena/ Regular/ Mala/ Muy mala.

Indicador: Experiencia del asesor.

Descriptor del indicador: Indica de qué manera el asesor valora los aspectos positivos y negativos de su experiencia con alumnos de intercambio.

Objetivo: Conocer la percepción del asesor sobre su experiencia con sus alumnos asesorados de intercambio.

Figura 26

Encuesta a asesores. Experiencia del asesor



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

El porcentaje obtenido como muy bueno (33%) coincidió con el grupo de alumnos que dominaban más el idioma y fue regular (33%) para los asesores que no tuvieron muchas visitas de sus alumnos y concordó con los alumnos que dominaban menos el español y eran de personalidad reservada. Y el 34% valora como buena su experiencia de ser asesor de un alumno de intercambio.

Pregunta N°11: ¿Cómo cree que su asesorado ha valorado su experiencia de intercambio estudiantil?

Tema: Asesoramiento

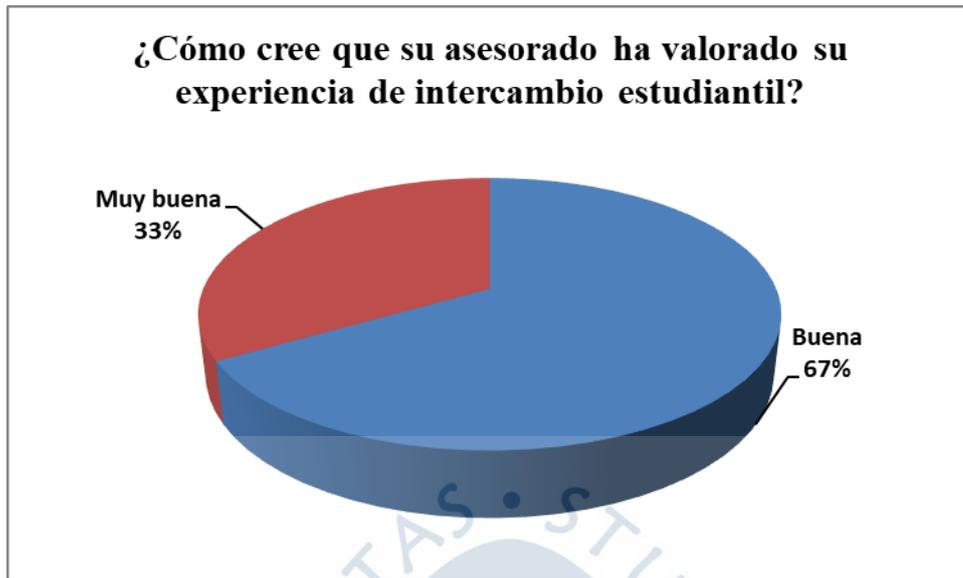
Indicador: Valoración del asesorado

Objetivo: Conocer mediante el asesor la valoración del alumno de intercambio.

Descriptor: Indica si el asesor conoce la valoración de la experiencia del intercambio que tuvo su asesorado o podría inferirla por los comentarios que su asesorado le pudiera decir.

Figura 27

Encuesta a asesores. Valoración del asesorado sobre su experiencia de intercambio estudiantil



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

Los asesores que han calificado de buena (67%) la experiencia, observaron que los alumnos no cubrieron sus expectativas del idioma y rindieron menos en un curso que podrían tener con mejores resultados en su país con su lengua materna. De esta manera, se puede comprobar que sí es un problema el no dominar el idioma y esto podría afectar la imagen, que de este programa de intercambio, puedan compartir estos estudiantes al retornar a su país.

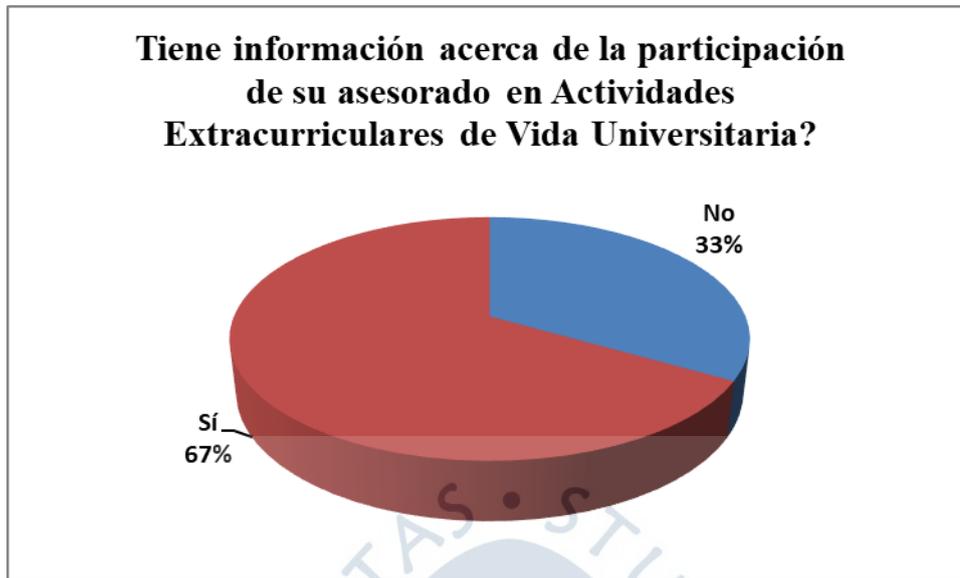
Pregunta N°12: Tiene información acerca de la participación de su asesorado en actividades extracurriculares de vida universitaria.

Tema: Actividad extracurricular

Indicador: Habilidades sociales

Objetivo: Conocer si el asesor supo si el alumno de intercambio participó en alguna de las actividades extracurriculares de vida universitaria.

Descriptor: Indica si el asesor conoce la participación o no del alumno de intercambio en las actividades extracurriculares de vida universitaria.

Figura 28*Encuesta a asesores. Habilidades sociales*

Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

El 60% manifestó que sí. Los asesores precisaron que los alumnos con mayor habilidad para establecer relaciones sociales sí se inscribieron en talleres de música y deporte, los alumnos que no tenían esa habilidad y los que estaban muy preocupados por sus notas no se inscribieron en ningún taller. Hay otro porcentaje de asesores (33%) que no supieron si sus alumnos participaron en actividades extraordinarias.

4.2 Resultados del cuestionario aplicado a los profesores

Pregunta N° 1: ¿Adaptó la planificación de las clases de su asignatura cuando supo que tenía un alumno de intercambio?

Tema: Planificación curricular

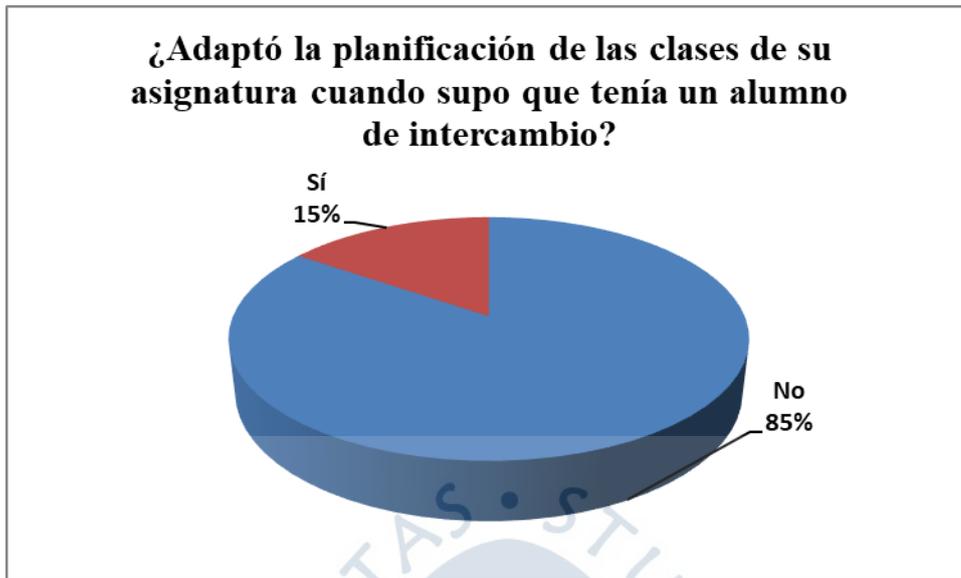
Indicador: Adaptación curricular de la asignatura del grupo de estudiantes de la clase

Descriptor del indicador: Indica si el docente realiza cambios para adaptar la planificación de la asignatura.

Objetivo: Conocer si los profesores hacen una modificación curricular para adaptarse a los alumnos de intercambio que tengan en clase.

Figura 29

Encuesta a profesores. Adaptación curricular de la asignatura del grupo de estudiantes de la clase



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

El 85% de los profesores no adaptó la planificación de sus clases en la asignatura cuando supo que tenía un alumno de intercambio. El otro 15 % sí lo hizo. El 15% que lo hizo observó que ya había enseñado a algún alumno de intercambio; estos profesores aplicaron algunas adaptaciones para acompañar al estudiante de intercambio de manera más eficaz; lo que nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de compartir experiencias mediante un taller de capacitación a profesores.

Pregunta N° 2: ¿Usó estrategias diferenciadas para enseñar a los alumnos de intercambio de su asignatura?

Tema: Metodología.

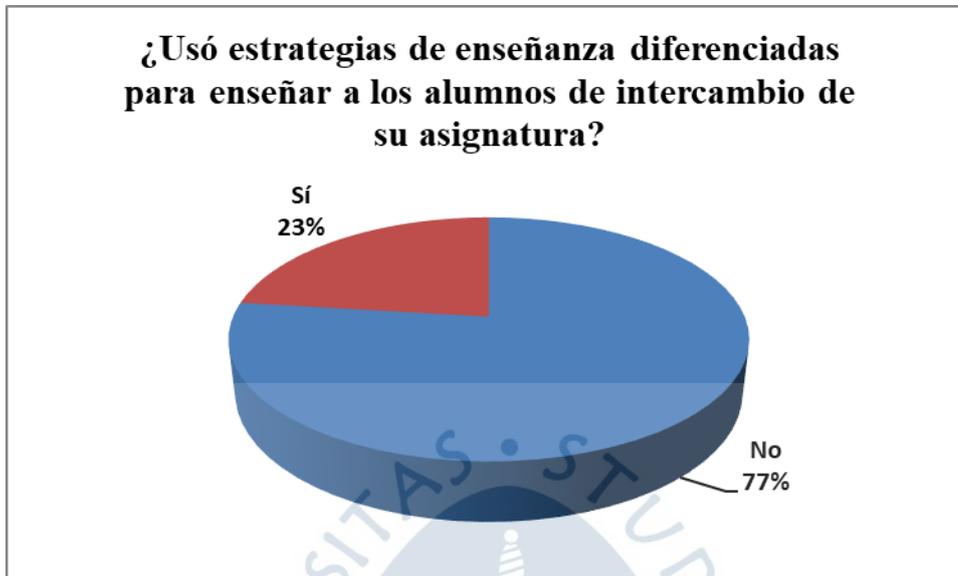
Indicador: Uso de metodología diferenciada

Descriptor del indicador: Indica si los docentes utilizan estrategias de enseñanza específicas para este grupo de alumnos de intercambio.

Objetivo: Conocer si los profesores utilizaron estrategias de enseñanza diferenciadas para enseñar su asignatura a los alumnos de habla no hispana.

Figura 30

Encuesta a profesores. Uso de metodología diferenciada: estrategias



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

El 77% de los profesores no usó estrategias diferenciadas para enseñar a los alumnos de intercambio de su asignatura mientras que el otro 23 % sí lo hizo. El mismo grupo que ya había tenido alumnos de intercambio antes aplicó otras estrategias, también lo hicieron algunos otros profesores al ver que los alumnos no comprendían la materia.

Pregunta N° 3: ¿Qué tipo de recursos de enseñanza utilizó?

Variables de la pregunta:

Resumen/ Organizadores visuales/ Ilustraciones/ Preguntas intercaladas/ Analogías

Tema: Metodología.

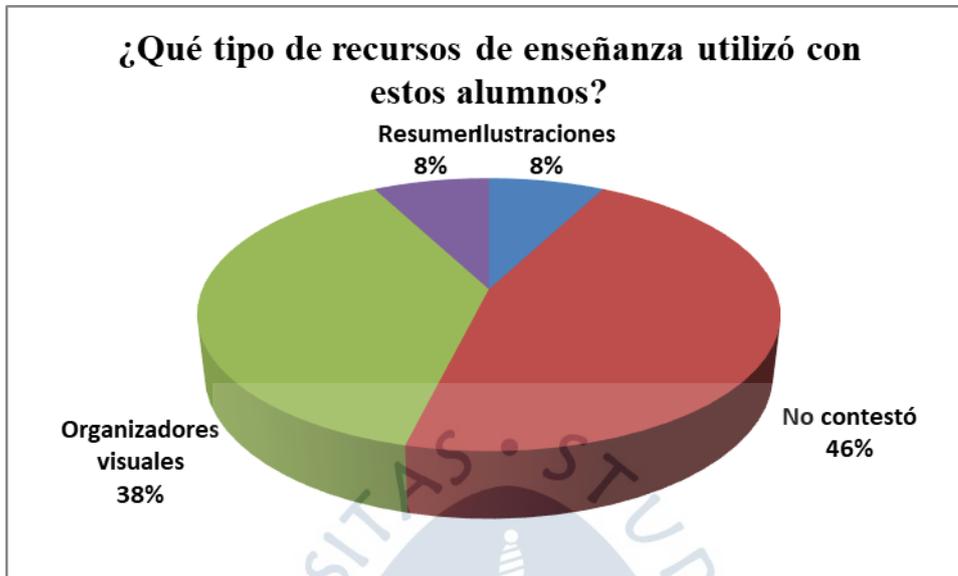
Indicador: Uso de metodología diferenciada

Descriptor del indicador: Indica si los docentes utilizan estrategias de enseñanza específicas para este grupo de alumnos de intercambio.

Objetivo: Conocer el tipo de recursos con que los docentes enseñaron su asignatura a los alumnos de intercambio.

Figura 31

Encuesta a profesores. Uso de metodología diferenciada: recursos



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

Aunque el 46% no contestó a la pregunta, un 38% de profesores usó organizadores visuales, sobre todo diapositivas en *Power point*. Otros profesores usaron ilustraciones y resúmenes como recursos de enseñanza en clase, ambos con un 8%. Los que no contestaron son, en su mayoría, profesores que hacen clases magistrales, lo que indica que los alumnos de intercambio deben estar preparados para comprender una clase magistral en lengua española.

Pregunta N° 4: ¿Diseñó material específico para que le sirviera de apoyo a los alumnos de intercambio?

Tema: Metodología

Indicador: Diseño de material educativo diferenciado

Descriptor del indicador: Indica si los docentes diseñaron material específico para los alumnos del intercambio.

Objetivo: Conocer si los profesores diseñan material educativo para los alumnos de intercambio.

Figura 32

Encuesta de profesores. Diseño de material educativo diferenciado



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

El 69% de los profesores no diseñó material específico para apoyo de estudio a los alumnos de intercambio, pero un 31% sí lo hizo. Algunas veces por iniciativa de los profesores y otras porque los alumnos se lo pedían. Otros profesores daban separatas extras para que los alumnos puedan entender mejor el contexto en que se ubicaba el tema de la clase. Por su parte, hay profesores que indicaron que no tuvieron tiempo de preparar material específico con antelación, porque recién supieron que tenían alumnos de intercambio de otra lengua cuando se iniciaron las clases; esta es una razón más para poner sobre aviso al profesor y, además, brindarles un curso de preparación, donde este reflexione sobre las necesidades de sus alumnos que puedan ir apareciendo a medida que avanza el curso; estas pueden salir de los errores lingüísticos frecuentes de los alumnos de habla no hispana registrados por los profesores que ya han tenido esta experiencia.

Pregunta N° 5: ¿Atendió a los alumnos de intercambio en las horas de asesoría de la asignatura?

Tema: Metodología.

Indicador: Asesoría personalizada

Descriptor del indicador: Indica si los docentes tuvieron asesorías de la signatura con los alumnos de intercambio.

Objetivo: Conocer si los profesores realizaron asesorías personalizada de la asignatura a los alumnos de intercambio.

Figura 33

Encuesta a profesores. Asesoría personalizada: atención



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

Un 69% de profesores indica que no tuvo asesoría personal con sus alumnos de intercambio, ya que dominaban el idioma, entendían bien la clase o no tenían la costumbre de visitar a los profesores, mientras que un 31% responde que sí tuvo asesorías, porque los alumnos tenían dificultades en los exámenes y prácticas debido a que no comprendían completamente las explicaciones; todo esto por falta de dominio en el idioma. Esto nos lleva a afirmar que hay necesidad de comprobar cada inicio de semestre si se debe hacer un reforzamiento del idioma.

Pregunta N° 6: ¿Con qué frecuencia asesoró en su asignatura a los alumnos de intercambio?

Variables de la pregunta: Nunca/ Casi nunca/ Regularmente/ Casi siempre/ Siempre

Tema: Metodología

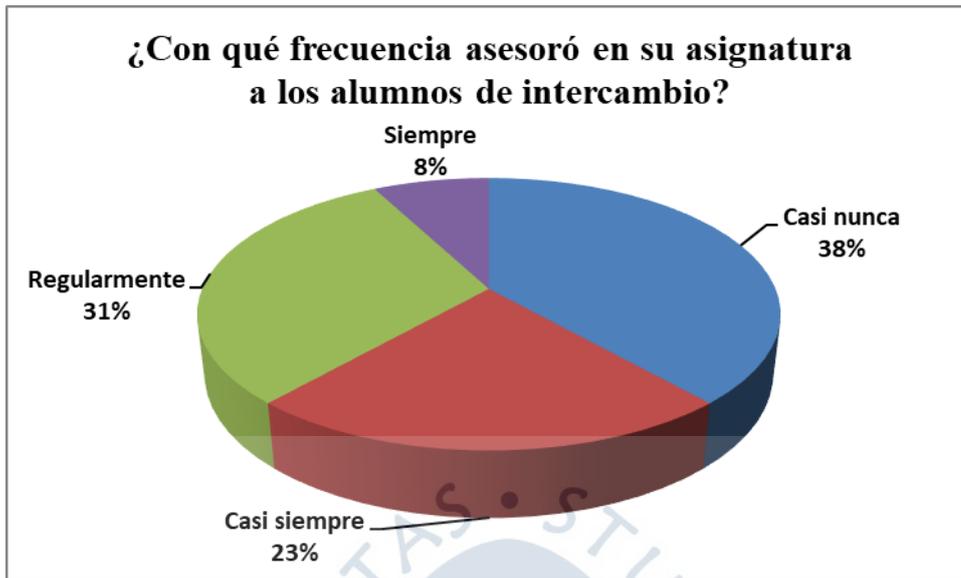
Indicador: Asesoría personalizada

Descriptor del indicador: Indica con qué frecuencia los docentes tuvieron asesorías de la signatura que dictaban con los alumnos de intercambio.

Objetivo: Conocer si los profesores realizaron asesorías personalizada de la asignatura a los alumnos de intercambio.

Figura 34

Encuesta de profesores. Asesoría personalizada: frecuencia



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

El 38% de los profesores casi nunca atendió a los alumnos en asesorías personalizadas. Un 31% indica que los atendió regularmente, un 23% afirma que los atendió casi siempre y un 8% siempre, durante el semestre que duró su asignatura. Los profesores que asesoraron más fueron los que tenían alumnos con mayor dificultad con el idioma, lo que nos reafirma la necesidad de apoyo al profesor para este tipo de problemas y el acompañamiento del alumno durante el semestre.

Pregunta N° 7: ¿Planteó y ejecutó evaluaciones diferenciadas para los alumnos de intercambio?

Tema: Evaluación.

Indicador: Empleo de evaluación diferenciada

Descriptor del indicador: Indica si los docentes plantearon y ejecutaron evaluaciones diferenciadas a los alumnos de intercambio.

Objetivo: Conocer si los profesores hicieron o no una evaluación diferenciada para alumnos de intercambio.

Figura 35

Encuesta a profesores. Empleo de evaluación diferenciada



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

El 38% de los profesores no ejecutó evaluaciones diferenciadas para los alumnos de intercambio, mientras que un 62% sí lo hizo. Este 62% hizo exámenes con las preguntas redactadas de la manera más sencilla posible o que no tuvieran o necesitaran información de contexto que ellos desconocían. Además, cuando se evaluó de manera oral, a ellos se les hizo la evaluación escrita, ya que dominaban mejor el escribir y tenían más tiempo para pensar las palabras.

Pregunta N° 8: ¿Qué estrategia de enseñanza le funcionó mejor?

Tema: Metodología.

Indicador: Estrategia de aprendizaje más efectiva

Descriptor del indicador: Indica el reconocimiento de la estrategia más efectiva.

Objetivo: Conocer qué estrategias de enseñanza utilizan los profesores con este grupo de alumnos.

Figura 36

Encuesta de profesores. Estrategia de aprendizaje más efectiva



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

De las estrategias que han tenido mejores resultados está la asesoría personal con el 23%; el explicarles personalmente los temas que no entendieron en la explicación general y relacionar los temas con su realidad es lo que más le funcionó. Entre los siguientes resultados están el resumen de clase y ejemplos, ambos con un 15%, y, por último, las preguntas directas, encargarles realizar investigaciones y la corrección de sus propios textos. Hay que mencionar que un 23% de profesores no contestaron la pregunta ni pusieron observaciones, lo que nos lleva a pensar en diferentes razones, como, por ejemplo, que no las creen necesarias, dan clases magistrales y no usan estrategias, no son conscientes de haber usado estrategias, etc.

Pregunta N° 9: ¿Qué estrategia no le funcionó?

Tema: Metodología.

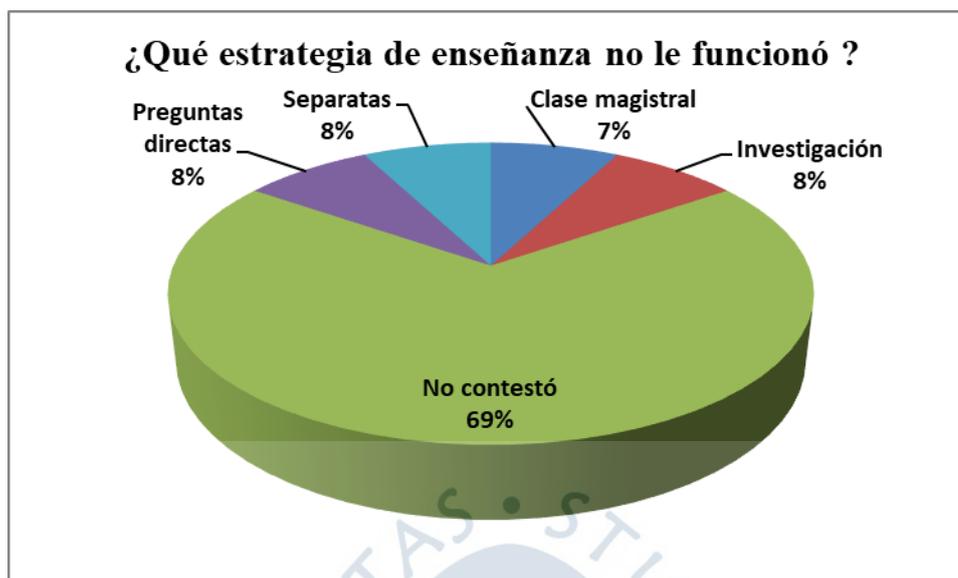
Indicador: Estrategia de aprendizaje menos efectiva

Descriptor del indicador: Indica el reconocimiento de la estrategia menos efectiva.

Objetivo: Conocer qué estrategias de enseñanza utilizan los profesores con este grupo de alumnos.

Figura 37

Encuesta a profesores. Estrategia de aprendizaje menos efectiva



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

Aunque el 69% de los profesores no contestaron esta pregunta ni hicieron observaciones, otros profesores reconocieron que no le funcionaron las preguntas directas, las separatas ni ponerlos a investigar, cada uno con un 8%, y solo un 7% expresó que la clase magistral no funciona con este grupo de alumnos y optaron por seguir metodología activa en las clases. Debido a esto, ellos tuvieron que cambiar de estrategia de enseñanza.

El porcentaje de profesores que no contestó es alto, por lo que se sugiere que se lleve a cabo una reflexión sobre la efectividad del uso de estrategias, hacerlo ayudaría a todos los estudiantes y en especial a los de intercambio a tener mejores notas y mejor experiencia. Es notoria la necesidad de buscar un espacio para que los profesores las conozcan, las usen y podrían llevar un diario de clase para autoevaluar su efectividad.

Pregunta N° 10: Si tuviera a un alumno de intercambio el próximo semestre, ¿realizaría una estrategia diferente? ¿Cuál?

Tema: Metodología.

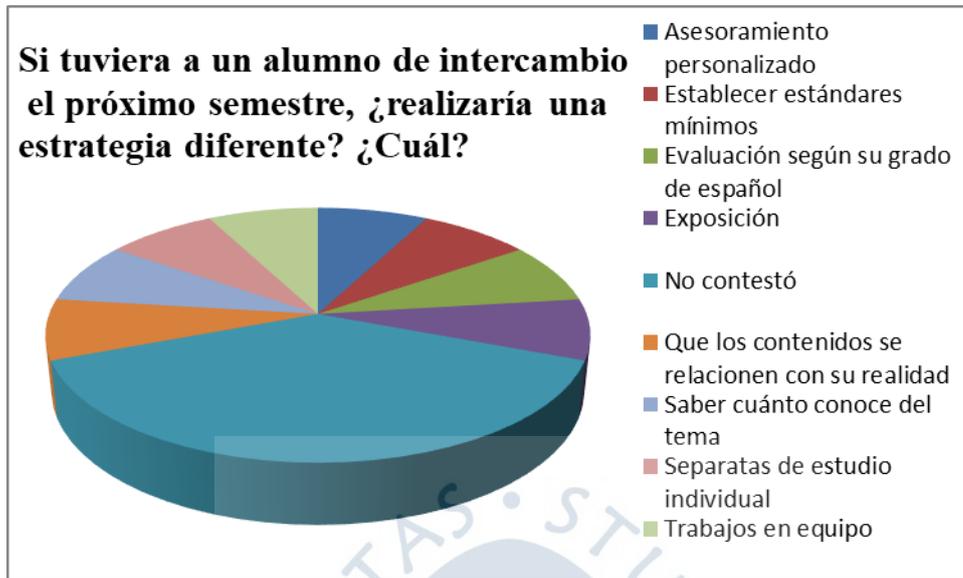
Indicador: Futuras estrategias

Descriptor del indicador: Indica la reflexión de los profesores sobre su uso de las estrategias de estudio a utilizar.

Objetivo: Conocer qué estrategia considera para sus futuros alumnos.

Figura 38

Encuesta a profesores. Futuras estrategias



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados:

Aunque un 38% de profesores no contestaron la pregunta, se pueden rescatar las sugerencias de los demás profesores, como por ejemplo: establecer estándares mínimos para poder dar la información y para evaluar, saber cuánto conoce del tema, asesoramiento personalizado, evaluación según su grado de español, exposiciones, que los contenidos se relacionen con su realidad y, por último, separatas de estudio individual y trabajos en equipo.

El porcentaje de profesores que no contestó es alto, por lo que se sigue viendo la necesidad de efectuar un seguimiento, ya que quizás un porcentaje no cambie su forma de dictar sus clases aunque tenga este grupo de alumnos. Es necesario que se acompañe a los alumnos en un curso de formación de español para fines específicos a lo largo del semestre.

Pregunta N° 11: ¿Qué problemas son más frecuentes con este grupo de estudiantes?

- A. Que no tengan un nivel suficiente de español para comprender las separatas
- B. Que les falte contexto cultural para entender las clases.
- C. Que no puedan seguir las explicaciones del profesor.
- D. Que no puedan responder oralmente.
- E. Que no puedan explicarse en los exámenes orales o escritos.
- F. Que no puedan realizar breves trabajos y tareas para la clase.
- G. Que no se integren en eventuales grupos de trabajo.

Tema: Problemas con el idioma.

Indicador: Problemas más y menos frecuentes de este grupo de alumnos, percibidos por los profesores en el aula.

Descriptor del indicador: Problemas más y menos frecuentes de este grupo de alumnos, percibidos por los profesores en el aula.

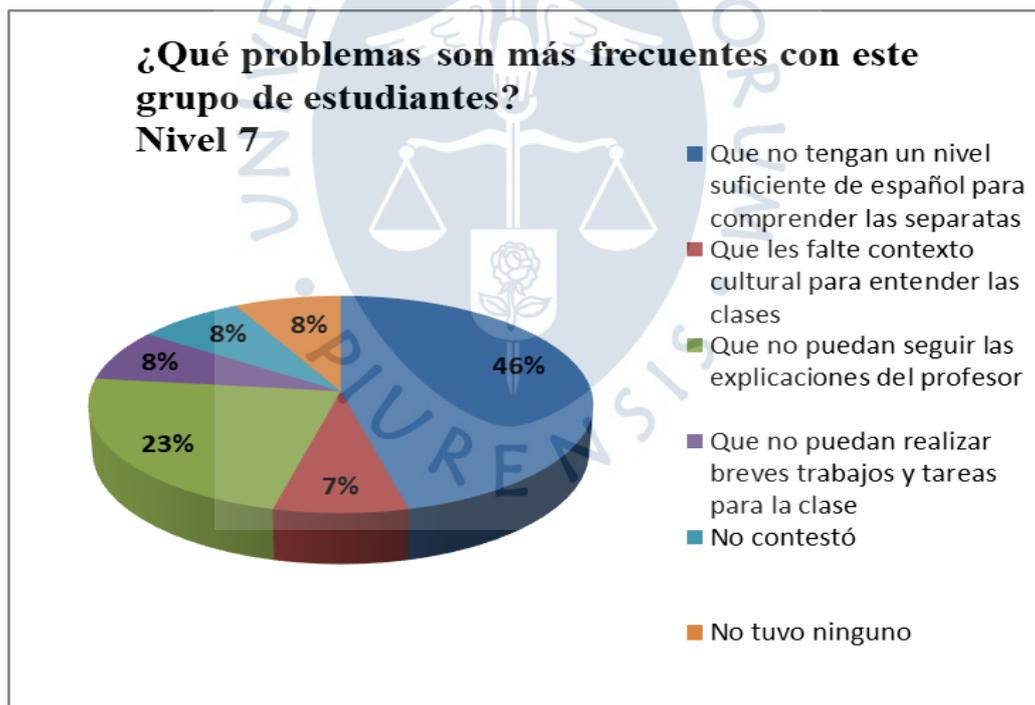
Objetivo: Conocer los problemas más frecuentes de este grupo de alumnos, percibidos por los profesores, durante su asignatura

Análisis de los resultados:

Se analizan los resultados por niveles de frecuencia, donde 7 es el nivel más frecuente y el nivel 1 es el menos frecuente.

Figura 39

Encuesta a profesores. Problemas más o menos frecuentes de este grupo de alumnos, percibidos por los profesores en el aula. Nivel 7



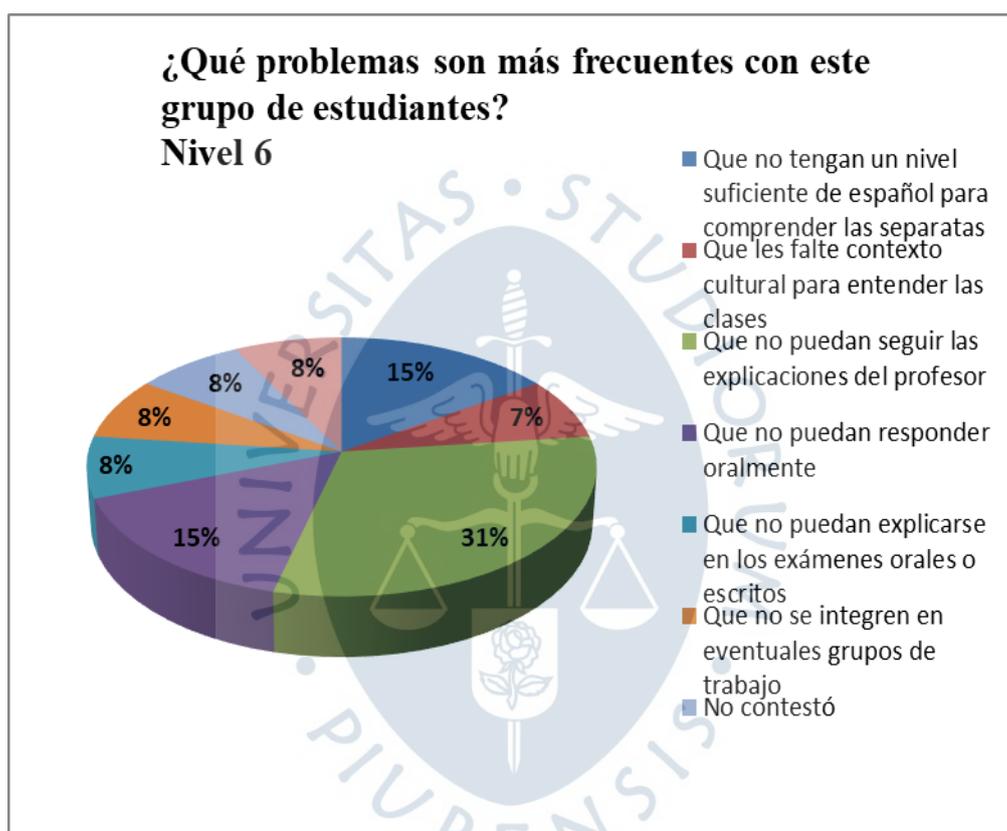
Fuente: Elaboración propia

Respuesta del nivel 7: Según el punto de vista de los profesores, el problema más frecuente es que los alumnos no tienen un nivel suficiente de español para comprender las separatas, lo que está relacionado con la comprensión escrita del idioma.

Esta habilidad la deben trabajar los alumnos y el curso de español paralelo a sus clases de la universidad. Los alumnos deberían reforzar esta habilidad durante el semestre, trabajando las estrategias para mejorar y facilitar su comprensión, lo que influirá directamente en la mejora de sus notas.

Figura 40

Encuesta a profesores. Problemas más y menos frecuentes de este grupo de alumnos percibidos por los profesores en el aula. Nivel 6



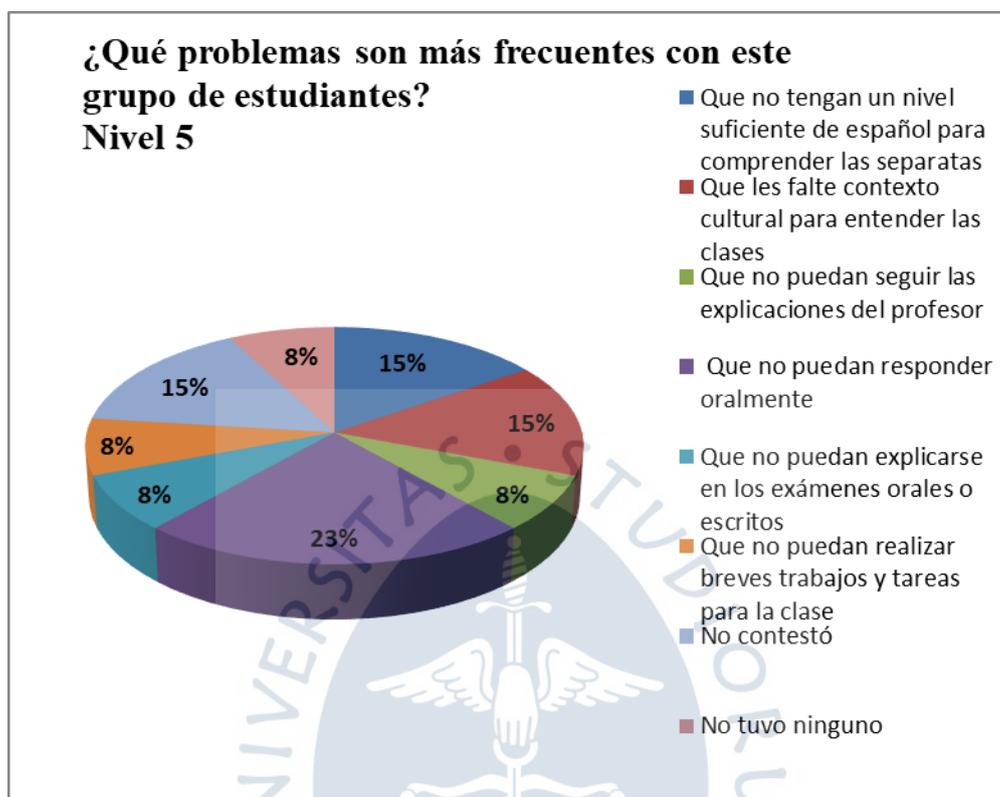
Fuente: Elaboración propia

Respuesta del nivel 6: El segundo problema más frecuente es que los alumnos no pueden seguir las explicaciones del profesor, lo que está relacionado con la comprensión oral del idioma.

Esto se convierte en un gran problema para los alumnos que cursan asignaturas que se dictan mediante clases magistrales o que no tienen ningún respaldo escrito. Se debe señalar que varios profesores han identificado este problema, por lo que sería necesario usar alguna estrategia para superar este problema; lo que nos lleva a reflexionar sobre el porcentaje que no respondió a la pregunta de uso de estrategias futuras, de si el profesor buscará alguna forma de mejorar esta situación o que si se debe apoyar al estudiante en el idioma, además, del profesor en su didáctica.

Figura 41

Encuesta de profesores. Problemas más y menos frecuentes de este grupo de alumnos, percibidos por los profesores en el aula. Nivel 5



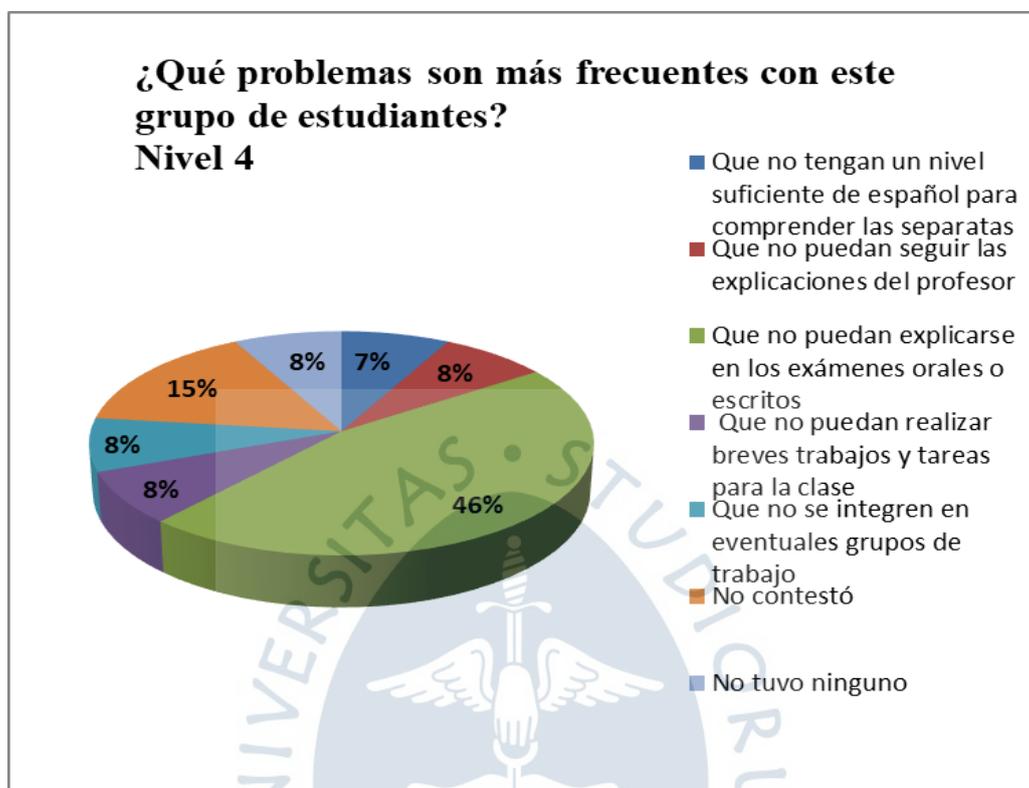
Fuente: Elaboración propia

Respuesta del nivel 5: El tercer problema más frecuente es que los alumnos no pueden responder oralmente, lo que está relacionado con la producción oral del idioma.

Este problema influye en el alumno tanto en lo académico como en lo social. No podrá participar en clases o presentarse a las actividades orales evaluadas, ya sea por timidez o por no comprender el idioma, lo que dificultaría su integración en la universidad, en el grupo y en la clase. Es una habilidad que hay que desarrollar y apoyar con urgencia, lo cual se puede detectar desde el curso de ambientación para el estudiante de intercambio.

Figura 42

Encuesta a profesores. Problemas más y menos frecuentes de este grupo de alumnos, percibidos por los profesores en el aula. Nivel 4

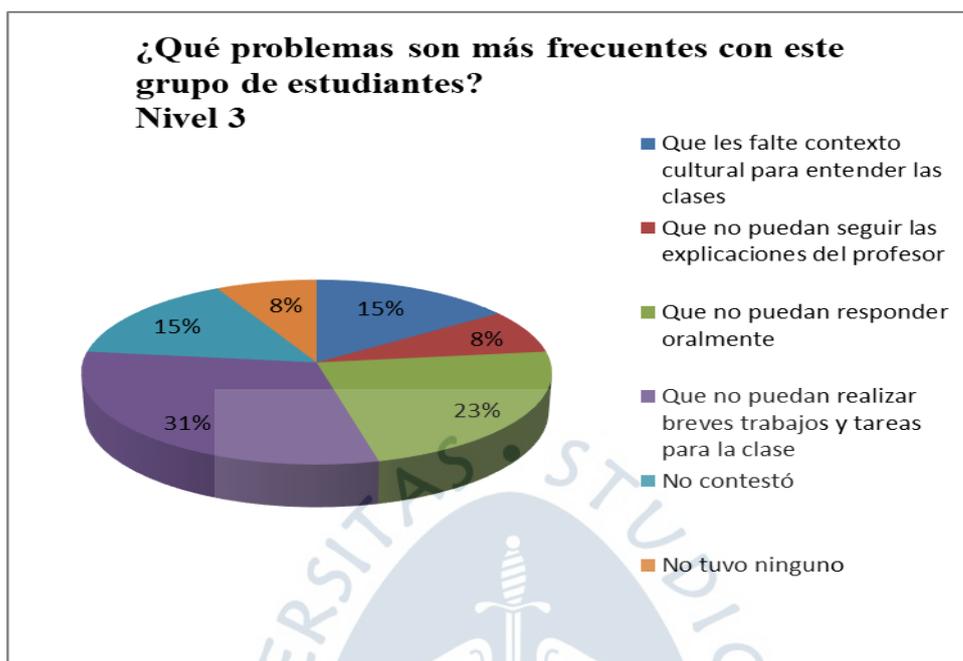


Fuente: Elaboración propia

Respuesta del nivel 4: El cuarto problema que le sigue es que no pueden explicarse en los exámenes orales o escritos, lo que está relacionado con la producción oral o escrita. Es un problema grave si la asignatura es de letras por lo que debería tener un curso de apoyo de español con fines académicos debido a la falta de dominio del idioma.

Figura 43

Encuesta a profesores. Problemas más y menos frecuentes de este grupo de alumnos, percibidos por los profesores en el aula. Nivel 3

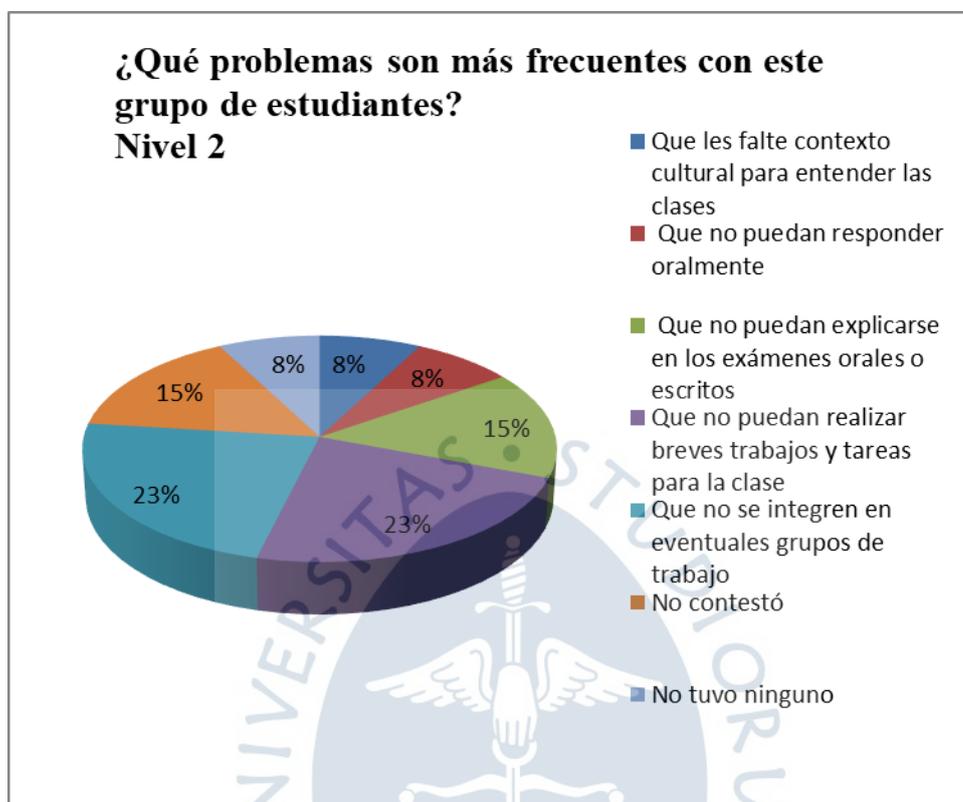


Fuente: Elaboración propia

Respuesta del nivel 3: El quinto problema de siete es que no pueden realizar breves trabajos y tareas para la clase, lo que está relacionado con su comprensión y producción oral o escrita, así como con su dimensión académica. Este problema evidencia una falta de dominio en el idioma que es necesario atender.

Figura 44

Encuesta a profesores. Problemas más y menos frecuentes de este grupo de alumnos, percibidos por los profesores en el aula. Nivel 2

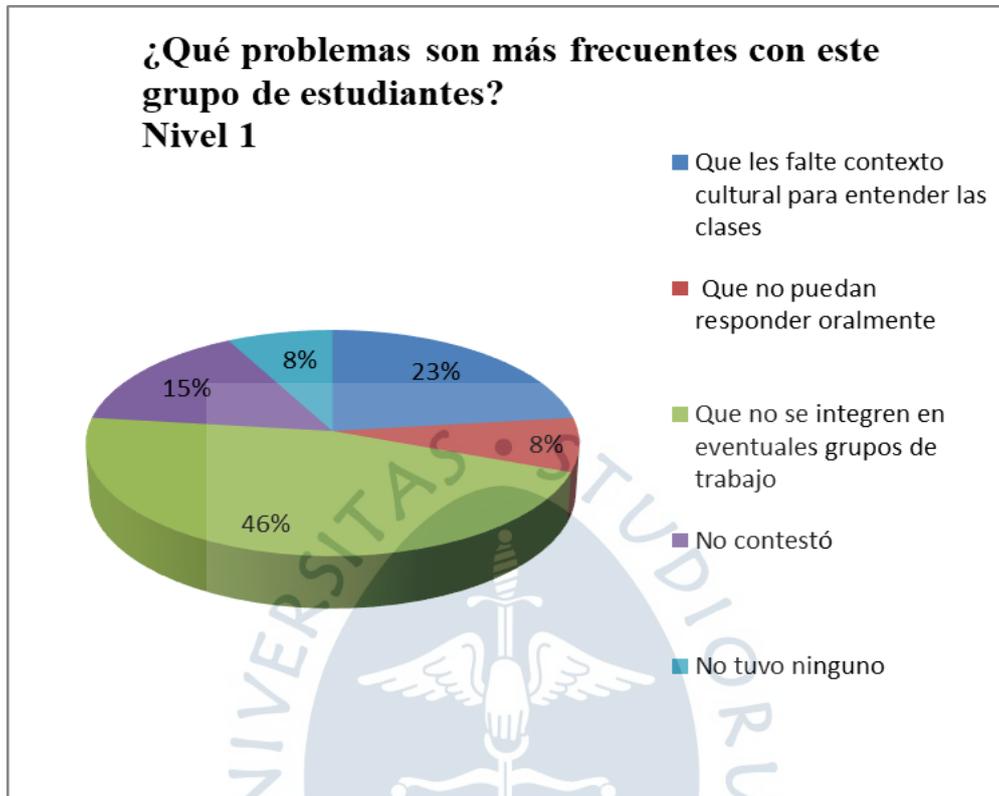


Fuente: Elaboración propia

Respuesta del nivel 2: En el sexto problema más frecuente hay un igual porcentaje entre el señalado anteriormente y que no se integren en eventuales grupos de trabajo. Este último problema está relacionado con su dimensión social, ya que puede deberse a la personalidad del alumno, pero también podría ser por sentirse inseguro de su dominio del idioma y la falta de integración con el nuevo ambiente universitario.

Figura 45

Encuesta a profesores. Problemas más y menos frecuentes de este grupo de alumnos, percibidos por los profesores en el aula. Nivel 1



Fuente: Elaboración propia

Respuesta del nivel 1: El problema menos frecuente es que no se integren en eventuales grupos de trabajo, lo que está relacionado con su dimensión social. Esta falta de integración influiría en sus evaluaciones en las ocasiones que el alumno deba formar parte de un grupo para realizar algún trabajo o tarea.

Finalmente, los profesores no han marcado la alternativa relacionada con que les falte contexto cultural para entender las clases, no consideran a este ítem como un problema.

En general, los problemas, del más al menos frecuente, son los que a continuación se indican:

Tabla 5*Problemas frecuentes de los alumnos de intercambio que no hablan español*

PROBLEMAS	RELACIONADO CON
1. Que no tengan un nivel suficiente de español para comprender las separatas	Comprensión escrita
2. Que no puedan seguir las explicaciones del profesor	Comprensión oral
3. Que no puedan responder oralmente	Producción oral
4. Que no puedan explicarse en los exámenes orales o escritos	Producción oral o escrita
5. Que no puedan realizar breves trabajos y tareas para la clase	Comprensión y producción oral y escrita.
6. Que no se integren en eventuales grupos de trabajo	Dimensión social
7. Que les falte contexto cultural para entender las clases.	Dimensión social

Fuente: Elaboración propia

De lo anterior, se deduce que los problemas más frecuentes que enfrentan este grupo de alumnos de intercambio están relacionados con el idioma más que con el conocimiento de la asignatura, en el siguiente orden: con la comprensión escrita, comprensión oral, producción oral, producción escrita. Además, se muestra que los problemas menos frecuentes son los de la dimensión social.

Aunque los problemas sociales son menos frecuentes, corresponden a la falta de integración y según las observaciones colocadas por los informantes, tienen mucha relación con la procedencia y la cultura de los estudiantes de intercambio, pero ese tema puede ser materia de otro trabajo de investigación. En cambio, en el ámbito de la lengua sí es posible actuar desde las clases propias de las carreras de intercambio, las clases de reforzamiento del idioma y desde las asesorías.

Hay que poner atención, además, al porcentaje de los profesores que no usaron estrategias de enseñanza diferenciadas a pesar de los problemas frecuentes presentados; hubo un 77% de profesores que no hizo ningún cambio a su metodología, un 69% que no diseñó material específico para estos alumnos, un 38% que no los evaluó de manera distinta y la poca asesoría para este grupo de alumnos, de un 69%. Además, llaman la atención las preguntas no respondidas por los profesores sobre los recursos de enseñanza que utilizó, que alcanzan un 46%; un 23% no respondió a las estrategias que mejor le funcionaron, un 69% no contestó a la estrategia de enseñanza que no le funcionó y más aún llama la atención el 38% de profesores que no planean usar una estrategia diferente. Por todo lo presentado es evidente que los problemas frecuentes en este grupo de estudiantes continuarán sin solución si no se hace nada al respecto.

Capítulo 5. Propuesta para la inmersión lingüística: Aspectos socioculturales y académicos

En este capítulo se presentan propuestas de actuación para la inmersión lingüística de estudiantes universitarios extranjeros de habla no hispana.

Desde antes de la llegada de los alumnos se puede ir preparando la integración de los estudiantes con la universidad y la ciudad. Es por eso que se ofrece en este capítulo el programa Bienvenidos, como introducción sociocultural para los alumnos.

Por todo lo trabajado anteriormente, se hace necesario designar un espacio en el horario de los alumnos de intercambio para apoyarlos en su aprendizaje sociocultural y académico. Se propone que se destine una hora académica a la semana para que puedan recibir un curso de segunda lengua o lengua extranjera. En este espacio se brindaría un apoyo en el idioma y el conocimiento sociocultural, mediante las unidades didácticas que se encuentran en este capítulo y se podría entregar un certificado por la formación recibida.

Con relación a la encuesta formulada a los asesores, se ve necesario apoyarse más en la facultad que recibe a los estudiantes para que tengan un acercamiento temprano, es decir, procurar un espacio para que se conozcan y puedan orientarlos en esta etapa de intercambio. Ya con esta relación, el asesor puede conocer las inquietudes, objetivos y necesidades que tengan estos alumnos. Por ejemplo, si su falta de dominio del idioma puede afectar su desenvolvimiento, y buscar la manera de apoyarlos. Serviría, por ejemplo, que el asesor tenga una conversación frecuente con los profesores que le enseñan al estudiante para ayudarlo a cumplir con sus objetivos e integrarlo en la vida universitaria.

Por otro lado, también se debe tener en cuenta que los profesores que los van a recibir deben estar enterados con tiempo, para que puedan planificar algunas otras estrategias lingüísticas y académicas para el dictado de su asignatura, así como plantearse si deben utilizar otra metodología, materiales, evaluaciones mejor explicadas en algún tema determinado o simplemente hablar más pausado. Además, es recomendable que el profesor los cite en las primeras clases para poder tener información de las necesidades idiomáticas o problemas que ellos estén enfrentando y que puedan requerir un cambio de estrategia para tener en cuenta durante las siguientes clases. De esta manera el profesor del curso podría reconocer necesidades lingüísticas en el hablar, escribir, escuchar o comprender, y trabajarlas con el profesor encargado del curso de L2, que se ha propuesto inicialmente para obtener algunas estrategias y ejercicios de reforzamiento del idioma.

El profesor debe tener en cuenta que hablar más pausado, escribir un esquema en la pizarra o dar una separata con anticipación puede ayudar mucho a que el alumno no nativo comprenda la clase. Además, se debe lograr un ambiente comunicativo y de confianza en clase para que los estudiantes se sientan seguros al hablar o no tener vergüenza de no decirlo bien; muchas veces no es que un alumno no sepa la respuesta, sino que no sabe cómo decirlo en español.

Como siguiente propuesta se presenta la organización de una unidad didáctica que se desarrolle durante todo el semestre de estudios en la universidad y a continuación una propuesta de una actividad que puede repetirse cambiando el tema, cuantas veces sea necesario para que ya no existan de estos problemas frecuentes en el aula. Estas son posibles de realizarse en la hora extraacadémica propuesta.

5.1 Programa Bienvenidos

Es frecuente que un alumno de intercambio tenga alguna dificultad para adaptarse al ambiente universitario, ya que no es fácil integrarse totalmente a un entorno totalmente nuevo, a una ciudad diferente y a unas costumbres académicas distintas de las que proviene, y todo en una cultura e idioma diferentes. Es por eso que se propone este programa de apoyo, compañía y guía para los alumnos de intercambio.

El objetivo del programa Bienvenidos³ es apoyar en la integración de los alumnos de intercambio con refuerzo de un grupo de alumnos nativos que los ayuden a conocer ambiente de la universidad y de la ciudad. Este acompañamiento se unirá al de la Oficina de Relaciones Internacionales y la secretaría académica de la facultad receptora. Así, el alumno de intercambio contará con un compañero de destino, que lo ayude a sentirse familiarizado y tranquilo, desde antes de su viaje, con el entorno de la universidad donde cursará el intercambio. Los estudiantes pueden entablar una amistad y podrán resolver sus dudas, incluso antes de llegar a la ciudad. Este estudiante de acogida también sería el encargado de recoger al alumno de intercambio al aeropuerto y ayudarlo a movilizarse y establecerse en los primeros días. Se busca también que los alumnos de este programa promuevan la integración de los estudiantes de intercambio dentro de su grupo de amigos y que conviva con todos con normalidad.

Sería de gran ayuda también que estos estudiantes fueran de la misma facultad a la que llegan; y, mucho más que compartan, por lo menos, una asignatura para que puedan estudiar y trabajar juntos si fuera necesario.

Los requisitos para pertenecer al programa Bienvenidos son que el alumno udepino debe pertenecer al tercio superior, puede o no gozar de beca de estudios; en caso de ser becado, el apoyo en este programa puede considerarse como horas de su apoyo estudiantil. Además, puede ser parte de este programa algún alumno que haya vivido la experiencia del intercambio académico anteriormente o que quiera vivirla siempre que tenga reconocidas cualidades para socializar.

³ Vale decir que, mientras se realizaba este trabajo de investigación, se tuvo contacto con la Oficina de Relaciones internacionales (ORI) y se ofreció esta idea, por lo que se creó AYNI, que es un programa que «está dirigido a todos los alumnos de UDEP que quieran conocer a estudiantes internacionales, aprender de otras culturas, practicar otros idiomas y ayudar a estudiantes a integrarse en la vida diaria de la UDEP» <http://Udep.edu.pe/internacional/incoming/ayni/>

El alumno UDEP debe postular al programa llenando una ficha (ver anexo 4), luego deberá pasar por un proceso de selección y una entrevista donde se demuestre que cuenta con tiempo, habilidades lingüísticas y sociales para acompañar al alumno de intercambio. Durante el semestre, el coordinador de la ORI tiene que contactar con este alumno y comprobar que el vínculo con el alumno del programa de intercambio sigue y cómo está funcionando. Al final del semestre, se haría un cuestionario a los alumnos extranjeros, así como a los alumnos diplomáticos sobre qué aspectos son mejorables del programa Bienvenidos, que nos servirán de apoyo y referencia de la mejora de todo el programa de intercambio.

5.2 Diseño del curso intensivo de español Bienvenidos a la UDEP

Este curso formaría parte del programa Bienvenidos.

Actualmente, se cuenta con un programa de ambientación general en el que participan los estudiantes extranjeros de todas las facultades organizado por UDEP Internacional, paralelamente, cada facultad organiza un recibimiento para todos sus estudiantes, al cual también asisten los estudiantes extranjeros.

La Dirección de Comunicación de UDEP (DIRCOM) reúne a los estudiantes (e incluye a profesores extranjeros, si fuera el caso) y publica una noticia a modo de bienvenida en la web de la universidad, con difusión en la comunidad universitaria, resaltando la procedencia de estos estudiantes y la carrera a la que se han matriculado.

Por su parte, la facultad de Ingeniería celebra un recibimiento a sus alumnos de intercambio junto con los del Programa AIESEC (Acrónimo en francés *Association Internationale des Étudiants en Sciences Économiques et Commerciales*, Asociación Internacional de Estudiantes de Ciencias Económicas y Comerciales que, aunque se llame así, lo pueden integrar alumnos de todas las áreas de conocimiento. Este programa incluye una recepción, intercambio de saludos y presentaciones para que los estudiantes que llegan a todas las facultades se conozcan y puedan apoyarse mutuamente.

Es casi una costumbre, en la mayoría de universidades que reciben alumnos de intercambio, ofrecer un programa para recibir a los alumnos extranjeros unas semanas antes de que inicie el semestre académico para conocer el campus, aclimatarse y contextualizarse; en este tiempo se puede brindar al alumno de intercambio un curso de afianzamiento de español local. Sin embargo, no se ha implementado todavía en la UDEP un programa semejante, de manera que algunos alumnos podrían inscribirse en un curso de español con algún profesor particular.

Para complementar este recibimiento e inmersión se propone realizar en las primeras semanas de su llegada un curso intensivo de español llamado Bienvenidos a la UDEP donde se reconozcan los vacíos que tengan los alumnos con respecto al idioma, además de ubicar su nivel de conocimiento y dominio.

a. Justificación del curso:

Este curso se ha diseñado como clases de ambientación a alumnos recién llegados a la Universidad de Piura mediante intercambio universitario. Con él se pretende reconocer el nivel de dominio del idioma que tienen los alumnos, para lo cual no se hará un examen, sino que se trata de acercarlos al ámbito académico y sociocultural, tanto en la expresión oral como en la escrita de manera formal e informal.

Para conseguir este propósito, los alumnos trabajarán con ejemplos o casos reales y otras fuentes informativas que se les facilitarán, con una serie de tareas para desarrollar, mejorarán sus destrezas comunicativas orales y escritas, así como sus estrategias de comprensión y producción. Para ello se proponen actividades teniendo en cuenta el enfoque por tareas.

Este curso servirá, además, para poder llevar a cabo un análisis de las necesidades lingüísticas que tienen los estudiantes extranjeros e irlos preparando para el ciclo de intercambio. Cuando se tengan los resultados de este análisis, después de la primera mitad del curso, se deberá trabajar en proporcionar estrategias para superar esas necesidades.

b. Duración: Dos semanas (antes del inicio de clases), de lunes a jueves: 4 horas cada día (9 -1 p. m.).

c. Nivel: B1. Es el nivel intermedio de español que se exige a los estudiantes extranjeros de intercambio.

d. Participantes por tarea: Dependerá del número de alumnos en el aula; se propone que trabajen en parejas. Si es mayor a 10, el número de integrantes por grupo puede ser de 3.

e. Tarea final:

Grabar un video de Mi primera semana en Piura y en la Universidad de Piura.

f. Objetivos: Al concluir el curso, el alumno debe ser capaz de

✓ Objetivos generales:

- Orientarse en el nuevo entorno académico y sociocultural.
- Comunicarse óptimamente en el entorno para desenvolverse adecuadamente.
- Reconocer sus necesidades lingüísticas.

✓ Objetivos específicos por tareas:

Tabla 6*Objetivos específicos*

Tarea 1	<p>Llevar a cabo transacciones habituales y corrientes de la vida cotidiana: saludar y presentarse adecuadamente, pedir y ofrecer información; expresar gustos, intereses y objetivos personales, dar explicaciones, invitar, rechazar o aceptar una propuesta.</p> <p>Reconocer la intención según la entonación.</p> <p>Adquirir léxico correspondiente a los temas desarrollados.</p> <p>Producir y comprender mensajes orales</p>
Tarea 2	<p>Reconocer las jergas y expresiones coloquiales del ámbito juvenil, reconocer su formación e inferir el significado de otras para su comprensión.</p> <p>Familiarizar al alumno con el léxico del español peruano, piurano y términos utilizados en la universidad.</p>
Tarea 3	<p>Redactar, por sí solo, solicitudes y reclamos.</p> <p>Comprender y responder las preguntas planteadas en los exámenes.</p>

Fuente: Elaboración propia

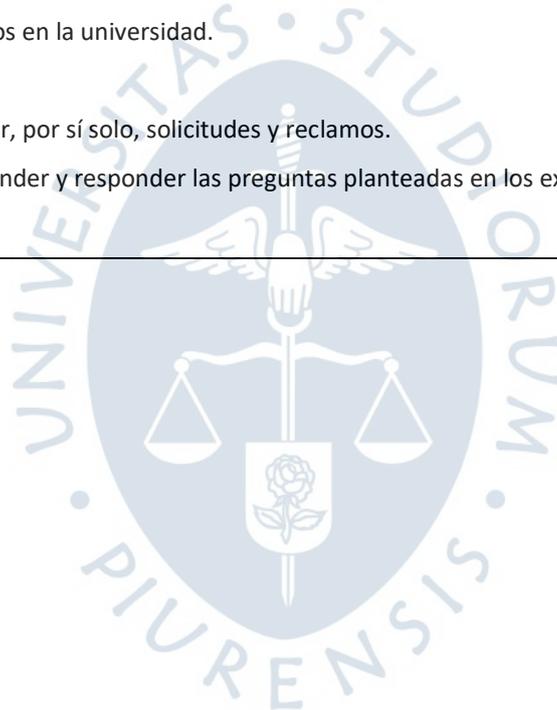


Tabla 7

Contenidos por sesión

Contenidos/ Tareas	Comunicativos	Gramaticales	Léxicos	Actitudinales
Tarea 1:	Saludar	Diferenciación entre el	Información personal y	Trabajar en grupo, por
	Presentarse	verbo <i>ser</i> y <i>estar</i>	de la ciudad	parejas e individualmente.
	Comprar			
	Contratar un taxi	Uso del presente del	Los productos que va a	Desarrollar su capacidad
	Costumbres de la casa	subjuntivo: quisiera,	comprar: alimentos,	colaboradora y de
	donde se aloja: horario	quisiese.	útiles para la	negociación al momento
Conversar con la gente	de las comidas, si tendrá	Verbos reflexivos: levantar,	universidad, cosas para	de establecer una
	llave propia, hora	dar, llevar, perder, tomar,	su habitación.	comunicación.
	máxima para llegar, si	dormir, comer, etc.	• Fórmulas de saludo	Aceptar las diferencias
	tendrá alguna			socioculturales para que
	responsabilidad en el		Fórmulas para contratar	pueda integrarse sin
	hogar, etc.		un taxi, dar la dirección,	problemas.
	Costumbres piuranas		fórmula para pedir	
	comparadas con las de		rebaja.	
	su ciudad: formas de			
	saludar, actividades para			
	divertirse, etc.			

Tabla 7*Contenidos por sesión (Continuación)*

Contenidos/ Tareas	Comunicativos	Gramaticales	Léxicos	Actitudinales
Tarea 2 Grabar en un video la explicación de 5 piuranismos, peruanismos o jergas locales.	Presentar, y explicar piuranismos y peruanismos que ha aprendido desde su llegada a la ciudad.	Sustantivación Formación de palabras y formación de jergas. Uso del diminutivo y aumentativo(-itito/a, -azo/a). perífrasis verbales (estoy llegando, te paso viendo, está que se baña...), Uso de preposiciones (Te veo en la noche; Tengo clase hasta las 11 recién...), El adverbio ya, El futuro de duda (estará jugando...)	Jerga juvenil de ámbito cotidiano y universitario. Modismos regionales y nacionales del ámbito cotidiano y universitario. Lenguaje juvenil Jergas y modismos locales y nacionales Fórmulas habituales de saludo informal o de vocativos entre los jóvenes.	Comentar con respeto el uso local del idioma. Presenta y explica los peruanismos y piuranismos con respeto hacia los hablantes e intenta comprender el uso.

Tarea 3:				
¿Cómo escribo?	Comunicación con los	Uso de los verbos en	Fórmulas básicas de	Reflexiona sobre el uso
Redacción de textos	profesores mediante	infinitivo.	estos textos para el	adecuado de sus textos.
básicos en la	textos específicos:		saludo, la despedida, la	
universidad	solicitudes, reclamos de	Uso del impersonal.	solicitud, etc.	
	exámenes.			

Fuente: Elaboración propia



Temporización:

El curso Bienvenidos a la Universidad de Piura se dictará en ocho sesiones formativas, se propone que sean de lunes a jueves, con horario de 9 a 1 p. m. de la mañana, durante 2 semanas.

Las sesiones se organizan de forma similar: el profesor presenta el tema a los alumnos, los objetivos de la clase, la tarea final a realizar y las tareas facilitadoras. Una vez presentado el material se comienza con las actividades. En la sesión inicial y final del curso se emplea un tiempo extra: en la primera, para presentar la tarea final; en la última, para realizar la autoevaluación y la despedida.

Tabla 8*Temporización*

Semana	Semana 1				Semana 2			
Día	L	M	Mi	J	L	M	Mi	J
Tarea 1	■	■						
Tarea 2		■	■	■				
Tarea 3			■	■	■			
Tarea 4						■	■	
Tarea final								■

Fuente: Elaboración propia

g. **Actividades o tareas facilitadoras:****Tabla 9***Tareas facilitadoras*

Tarea 1	<p>Conversar con la gente</p> <p>Preparar las preguntas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encontrar un lugar donde hacer algo: imprimir, lavar ropa, comprar, comer... - Encontrar una dirección u orientación de lugar. Puede ser una tienda, un aula en el campus o la oficina del asesor. - Conocer las características de algún alimento en la cafetería. - Comprar algo en la cafetería. - Ir a algún lugar en taxi. - Conocer las costumbres de los jóvenes los fines de semana. - Conocer las costumbres y reglas de la casa en donde viven.
---------	---

Tabla 9*Tareas facilitadoras (continuación)*

Tarea 2	<p>Explicar 5 piuranismos/ peruanismos:</p> <p>En clase se verán y comentarán videos sobre jergas peruanas y piuranas.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=wa3oB7daT5g</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=sd0zhlpkCTA</p> <p>Se pregunta si conocen o han escuchado las jergas que han salido en los videos.</p> <p>Se leerá el capítulo <u>La replana o jerga de Lima</u> de Ramírez (1996) y comentarán la formación de las jergas en Perú.</p> <p>Leerán los sustantivos y adjetivos de la página https://impulsoviajero.com/palabras-peruanas-y-su-significado/</p> <p>En parejas deberán escoger 5 peruanismos/ piuranismos que más les hayan llamado la atención y creen que serán más usados en la universidad y entre amigos. Los expondrán a sus compañeros dando su significado y los usarán en una frase para explicar su contexto.</p>
Tarea 3	<p>Redacción de documentos formales en UDEP</p> <p>En base a modelos de solicitudes y reclamos revisamos la redacción formal de este tipo de textos, formato y léxico adecuado.</p> <p>Analizamos nuestro dominio del español*.</p>
TAREA FINAL	<p>Grabar un video para enviar a tu familia y amigos. Deberán comentar cómo fue su experiencia en la primera semana en Piura y en la UDEP, además añadir una reflexión sobre su conocimiento del español que ya sabían y el español peruano.</p>

Fuente: Elaboración propia

Tomando en cuenta las necesidades que reconocieron los profesores y asesores en las encuestas; para complementar la tarea 4, los alumnos harán una verificación de estas preguntas, marcando la afirmación que asientan y harán el análisis de sus necesidades lingüísticas.

1. Cuando escucho a un profesor hablar en clase...

Me es difícil comprenderlo porque el profesor habla muy deprisa

Cuando no comprendo una palabra o una frase, no puedo continuar

A veces mis compañeros se ríen o hacen gestos extraños y no comprendo por qué.

2.- Haces alguna de estas cosas cuando estás escuchando a un profesor:

Si me concentro en las cosas que conozco sobre el tema, es más fácil para mí comprender.

Me fijo en palabras o expresiones que son semejantes a las de mi lengua.

Si tengo muchos problemas interrumpo y pido que repita o explique lo que ha dicho.

2.- ¿Te ayuda alguna de estas cosas?

Reconocer las palabras (marcadores del discurso) que organizan lo que el profesor quiere decir (en primer lugar, aunque, etc.)

Concentrarte en la idea central de la conferencia, si te pierdes.

3.- Puedo reconocer la estructura de un texto:

Narrativo

Expositivo

Argumentativo

Dialógico

4.- Reconozco los marcadores del discurso que:

Marcan las partes de una conferencia o clase magistral

Sirven para volver a una idea ya dicha

Avisan de algo que va a decir

Señalan gráficos, pizarra, etc.

Indican la causa o la consecuencia

5.- En una clase:

Tomo apuntes en español

Tomo apuntes en mi lengua nativa

Tomo apuntes con abreviaturas en español

Tomo apuntes con abreviaturas en mi lengua nativa

6.- Con qué problemas te identificas más

Me faltan estrategias de estudio

No tengo un nivel suficiente de español para comprender las separatas.

Me falta contexto cultural para entender las clases.

No puedo seguir las explicaciones del profesor.

No puedo responder oralmente.

No puedo explicarme en los exámenes orales o escritos.

No puedo realizar breves trabajos y tareas para la clase.

Tiendo a estudiar y hacer trabajos en grupos

Tiendo a estudiar y hacer trabajos individualmente

a. Evaluación:

Se debe tener en cuenta que es un curso intensivo y de ambientación, no va a formar parte de una asignatura de su carrera. Es importante valorar el esfuerzo de cada estudiante en la

consecución de cada tarea y que, con la tarea final, reflexionen y sean conscientes de sus fortalezas y debilidades lingüísticas.

No se necesita la evaluación debido a la naturaleza del curso; en la aplicación de esta unidad didáctica ya se está ganando en conocimiento y adaptación sociocultural que servirá luego para el desenvolvimiento en el semestre.

De llegar a necesitarse unos resultados cuantitativos, se proponen los siguientes criterios de evaluación:

Tabla 10

Criterios de evaluación

Criterios	Porcentaje
Adecuación del resultado de los ejercicios a las tareas propuestas.	20%
Expresión oral: será evaluada en cada una de las actividades. Se prestará atención a la riqueza en el uso del vocabulario, a la corrección en el uso de estructuras gramaticales, a la pronunciación y a la fluidez.	15%
Expresión escrita: se prestará atención al respecto de la consigna dada, a la capacidad de expresar su pensamiento y presentar los hechos, a la coherencia global del texto, uso del vocabulario propio, así como de marcadores lógicos del discurso.	15%
Comprensión oral: será evaluada mediante la corrección de las respuestas en las actividades indicadas.	15%
Comprensión escrita: se evaluará mediante la calidad y variedad de implicaciones extraídas a partir de las fuentes y recursos disponibles.	15%
Además, el profesor tendrá en cuenta la actitud y la participación en clase, la cantidad y la calidad de las intervenciones y el comportamiento mostrado por el alumno a lo largo de las sesiones.	20%

Fuente: Elaboración propia

Los criterios de evaluación sobre materiales, contenidos y acción formativa se realizarán atendiendo a los resultados obtenidos en el análisis de las necesidades, la evaluación y autoevaluación de los alumnos y grado de consecución de objetivos establecidos previamente. Será muy importante este apartado para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los instrumentos para realizar la evaluación serán: la observación directa de las actividades orales y comprensión oral y escrita, corrección de actividades escritas, participación en los trabajos realizados en clase y autoevaluación por parte del alumno.

b. Metodología:

Se usará el enfoque por tareas. Este enfoque potencia el aprendizaje con el desarrollo práctico y contextualizado de la realización de pequeñas tareas que llevarán a tener el contenido para la realización de la tarea final.

En todo momento se pretende conectar las actividades con la realidad que vivirá el alumno en el nuevo entorno y darle libertad para expresar sus propias opiniones en un entorno social y cultural; para esto el alumno trabaja con material real que posteriormente le será de gran utilidad.

c. Bibliografía:

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MEC: Anaya e Instituto Cervantes.

Estaire, S. (2012). *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*. Marcoele, 12. Recuperado de marcoele.com/descargas/12/estairetaras.pdf

Pérez, B. (1997-2017). *El diseño de cursos de lenguas basados en tareas de Rod Ellis*. Instituto Cervantes. Madrid. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/ellis01.htm

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Ramírez, L. (1996). *Estructura y funcionamiento del lenguaje*. 7ma. ed. Lima. Derrama Magisterial.

5.3 Unidad didáctica: Elaboramos una guía sociocultural

A continuación, se presenta una unidad didáctica con el enfoque por tareas, dirigida a los estudiantes de intercambio para que cumplan con uno de sus objetivos al efectuar el intercambio en la Universidad de Piura: conocer la cultura peruana.

Datos generales

- Nombre de la unidad didáctica: Elaboramos una guía sociocultural para los estudiantes de intercambio

- Nivel de español de los alumnos: B1-B2

a) Elección del tema y la tarea final

Partiendo desde la motivación que tienen los alumnos de intercambio de conocer la cultura meta, en este caso, la peruana, se ve la necesidad de brindarles la oportunidad de hacerlo. Querer saber más de la universidad que los recibe y de la cultura de la sociedad que los rodea, nos lleva a elegir como tarea final que el alumno recabe información de su entorno sociocultural y la redacte en una guía para los estudiantes de intercambio. Este conocimiento lo ayudará a desenvolverse mejor en su entorno de acogida.

La entrega de esta tarea final será en el formato electrónico que elijan los alumnos en donde deberán añadir fotos, videos o audios que refuercen su información.

Tarea final: Realizar en grupo una “Guía sociocultural para los estudiantes de intercambio”.

b) Especificación de los objetivos:

- Objetivos generales:
 - Promover el conocimiento y la comprensión de la cultura peruana y piurana en sus diferentes factores socioculturales.
 - Promover actitudes positivas y respetuosas entre los alumnos y la sociedad, aceptando las diferencias y el respeto hacia el otro.
- Objetivos específicos:
Los estudiantes deberán:
 - Leer información de páginas web y revistas.
 - Ser capaces de conversar con los hablantes nativos.
 - Comprender y explicar la información que obtienen.
 - Redactar la guía.
 - Reflexionar, comprender y respetar la cultura meta.

c) Especificación de los contenidos

La realización de la guía del estudiante de intercambio partirá de los contenidos socioculturales del apartado 11 del Plan Curricular Cervantes que se refiere a saberes y comportamientos socioculturales.

Es importante tener en cuenta que, para cumplir con la tarea final y las tareas específicas, de manera transversal, los estudiantes harán uso del idioma en contenidos funcionales gramaticales, léxicos, pragmáticos, etc. Además, tendrán que usar algunas herramientas discursivas para poder realizar las tareas y la tarea final.

Tabla 11*Los contenidos socioculturales del Plan Curricular Cervantes*

1.1. Identificación personal	1.10. Servicios
1.1.1. Nombres y apellidos	1.10.1. Instalaciones deportivas
1.1.2. Documentos de identificación	1.10.2. Parques y zonas verdes
1.2. La unidad familiar: concepto y estructura	1.10.3. Mobiliario urbano
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	1.10.4. Mantenimiento y limpieza de espacios públicos
1.4. Comidas y bebidas	1.10.5. Protección civil
1.4.1. Cocina y alimentos	1.11. Compras
1.4.2. Convenciones sociales y comportamientos en la mesa	1.11.1. Tiendas y establecimientos
1.4.3. Establecimientos	1.11.2. Precios y modalidades de pago
1.5. Educación y cultura	1.11.3. Hábitos de consumo
1.5.1. Centros de enseñanza	1.12. Salud e higiene
1.5.2. Bibliotecas, museos y centros culturales	1.12.1. Salud pública
1.6. Trabajo y economía	1.12.2. Centros de asistencia sanitaria
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	1.13. Viajes, alojamiento y transporte
1.7.1. Hábitos y aficiones	1.13.1. Viajes
1.7.2. Espectáculos	1.13.2. Hoteles y alojamientos
1.7.3. Actividades al aire libre	1.13.3. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras
1.7.4. Deportes	1.13.4. Transporte urbano
1.8. Medios de comunicación e información	1.14. Ecología y medio ambiente
1.8.1. Prensa escrita	1.14.1. Relación con la naturaleza y protección del medio ambiente
1.8.2. Televisión y radio	1.14.2. Parques naturales y rutas
1.8.3. Internet	1.14.3. Desastres naturales
1.9. La vivienda	1.15. Servicios sociales y programas de ayuda
1.9.1. Características y tipos	1.15.1. Atención a personas mayores
1.9.2. Acceso a la vivienda y mercado inmobiliario	1.15.2. Atención a inmigrantes
	1.15.3. Atención a personas sin recursos económicos
	1.15.4. Atención a personas maltratadas
	1.15.5. ONG
	1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia

Fuente: Instituto Cervantes (2006)

De este contenido hay puntos se ha hecho una selección y se han organizado en dos: información de la Universidad de Piura e información sobre la ciudad.

- Información de la Universidad de Piura

Ideario

Autoridades de UDEP

Asesor o asesora

Facultades y programas

Vida Universitaria

Infraestructura: aulas del campus

Proyectos sociales

Servicios UDEP

- Información sobre la ciudad de Piura

Datos generales y plano de la ciudad

Alimentación: restaurantes, comidas rápidas, heladerías y ambulantes

Alojamiento: residencias universitarias y pensiones y lavandería.

Clima y vestimenta

Costumbres

El dinero, los bancos, las tarjetas y la propina

Formas de ocio: cines, clubes, gimnasios, etc.

Contenido gramatical: Uso correcto del subjuntivo, condicional y futuro para desenvolverse en las situaciones comunicativas que necesitan para desarrollar las tareas. Adverbios de interrogación, conectores sobre todo de causa y consecuencia,

Contenido léxico: Vocabulario relacionado con modismos, regionalismos y peruanismos.

d) Planificación del proceso: la secuencia de tareas

La secuencia didáctica se compone de cinco tareas que ayudarán a la consecución de una tarea final que consiste en la realización de una Guía sociocultural para los estudiantes de intercambio.

Organización:

Para la realización de cada tarea, en el aula de clase, se reunirán en equipos y se dividirán los contenidos. Posteriormente cada equipo planteará diversas situaciones comunicativas y de interacción con la gente (compras, visitas a familias de amigos, etc.), discutirán y argumentarán por qué es la mejor, pensarán en los posibles diálogos que puedan tener y el vocabulario que necesiten para cada situación.

Se divide la clase en grupos y se reparten los contenidos socioculturales por parejas. Tienen que elegir a un coordinador general, pero entre todos deben entregar la tarea final. Todas las reuniones y las discusiones deben hacerse en español.

Temporalización:

La siguiente unidad didáctica está planteada para llevarse a cabo durante el semestre que están los estudiantes de intercambio. Partiendo de la planificación de una hora de clase a la semana de la L2 son aproximadamente 14 horas de clase.

Descripción de las tareas:

Antes de comenzar con la descripción de las tareas, se debe señalar que cada una de ellas se realizará a lo largo de dos o tres sesiones, dependiendo de las actividades que sean necesarias para cada una.

Tarea 1: organización, planificación y distribución de secuencias a realizar.

Sesión 1: se dará a conocer la unidad didáctica, la tarea final y los objetivos que se persiguen. Se hará una lluvia de ideas con el título para que sean ellos los que propongan formas de cumplir estos objetivos. Se explicarán todas las tareas que se irán haciendo a lo largo de las sesiones y se resolverán dudas.

Aquí serán los propios alumnos quienes organizarán los grupos, planificarán las fechas de las entregas de cada tarea, teniendo en cuenta no tocar fechas de feriados ni exámenes en la universidad y discutirán la metodología que usarán para realizar cada tarea.

Materiales: pizarra y tiza

Tiempo estimado: 1 sesión

Tarea 2: leer y resumir información en páginas web y revistas en español

Sesión 2: los alumnos deben usar un buscador en internet y traer enlaces sobre la información solicitada. Además, se ofrecerán unos enlaces de internet para leer sobre la universidad, sobre Piura y sobre Perú en general. Deben leer la información y seleccionar las páginas que les van a servir.

Sesión 3: deberán resumir la información y redactarla de manera expositivo-argumentativa.

Sesión 4: deberán añadir fotos, videos o audios que refuercen su información.

Es necesario confeccionar el listado de referencias bibliográficas para colocarlas en la guía en la etapa de redacción.

Recursos: internet, cuaderno y lapiceros.

Tiempo estimado: 3 sesiones.

Tarea 3: obtener información de hablantes nativos

Sesión 5: en esta primera sesión de la tarea se organiza el material para la conversación con hablantes nativos; discutirán la redacción de las preguntas

Sesión 6: cada alumno traerá a un amigo y, además, se invitará a los asesores de los estudiantes para que puedan conversar con ellos y preguntarles sobre los datos que necesitan saber para cumplir con la tarea final. Además, aprovecharán para pedir consejos de dónde encontrar la información que les falta y afianzar de esta manera los lazos con sus asesores y encontrar en ellos una persona más para que los oriente dentro de la universidad y en su estancia.

Participantes: hablantes nativos: alumnos y asesores.

Tiempo estimado: 2 sesiones.

Tarea 4: ponerse en situaciones comunicativas para obtener la información necesaria

Sesión 7: respetando el contenido que le tocó a cada grupo, discuten sobre a dónde pueden ir o quién deben conversar para obtener la información que necesitan. Y proceden a escribir cuatro o cinco preguntas y posibles repreguntas.

Sesión 8, 9 y 10 para buscar la información en situaciones comunicativas de interacción; es decir, para esta tarea no es válida la información obtenida de una página web.

Materiales: Los apuntes hechos en las conversaciones.

Tiempo estimado: 4 sesiones.

Tarea 5: explicar a sus compañeros la información obtenida

Sesiones 11 y 12: una vez recaudada la información se debe exponer ya que de esa manera lo comprenderán bien primero y luego podrán explicarlo. Los alumnos oyentes pueden preguntar y sugerir; los expositores deberán resolver sus dudas, esto ayudará a que se expliquen mejor.

Materiales: información recaudada.

Tiempo estimado: 2 sesiones.

Tarea final: redactar la guía para el estudiante de intercambio UDEP

Sesiones 13 y 14: redacción y presentación de mejora para la Guía.

Materiales: información obtenida de todas las tareas.

Tiempo estimado: 2 sesiones.

e) Evaluación:

El profesor monitoreará la realización de cada tarea: las preguntas para las encuestas y entrevistas, etc., así como el seguimiento de la tarea final por lo que hará una evaluación continua o formativa. Para llevar a cabo esta evaluación se creará una lista de control para atender las tareas que están realizando los alumnos, se observarán conductas y logros comunicativos del idioma. Además, se utilizará un portafolio. Aquí el estudiante irá recogiendo los trabajos hechos a lo largo de la sesión, con esto el profesor podrá observar también la mejora en el aprendizaje y reconocerá los campos donde tendrá que reforzar.

Habrá una autoevaluaci3n y coevaluaci3n de cada exposici3n.

Tabla 12

Autoevaluaci3n

- L3xico	- He aprendido vocabulario nuevo.	- S3 explicarlo.	- Lo domino.
- Funcional	- He aprendido frases y expresiones nuevas.	- S3 explicarlas.	- Las domino.
- Gramatical	- He usado estructuras gramaticales nuevas.	- S3 explicarlas.	- Las domino.
- Fonol3gico	- He usado tonos mel3dicos nuevos.	- S3 explicarlos.	- Los domino.
- Sociocultural	- He comprendido el comportamiento cultural.	- Lo s3 explicar.	- Lo respeto.

Fuente: Elaboraci3n propia

Tabla 13

Coevaluaci3n

- L3xico	- Ha explicado el vocabulario nuevo.	- Bien	- Muy bien
- Funcional	- Ha explicado frases y expresiones nuevas.	- Bien	- Muy bien
- Gramatical	- Ha explicado estructuras gramaticales nuevas.	- Bien	- Muy bien
- Fonol3gico	- Ha usado tonos mel3dicos nuevos.	- Bien	- Muy bien
- Sociocultural	- Ha explicado el comportamiento cultural.	- Bien	- Muy bien

Fuente: Elaboraci3n propia

f) Bibliografía

- Estaire, S. (2000). *Un procedimiento para Diseñar Unidades Didácticas Mediante Tareas (I y II)*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_00/06112000.htm
- Instituto Cervantes. (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/nbiblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

5.4 Unidad didáctica: Exposici3n oral de un ensayo

Datos generales

- Nombre de la unidad didáctica: Exposici3n oral de un ensayo expositivo- argumentativo.
- Nivel de español de los alumnos: B1

a) Elección del tema y la tarea final

Partiendo de los problemas más frecuentes encontrados por los profesores en el cuestionario de análisis de esta investigación, se propone trabajar un grupo de tareas que lleven a la consecución de la tarea final que es la exposición oral de un ensayo redactado por los mismos estudiantes.

Según los resultados de la encuesta a profesores entre los principales problemas académicos se encuentran los relacionados con la comprensión de un texto escrito, la comprensión oral y la producción oral, concretamente se detectaron como problemas: el que los alumnos no tuvieran un nivel suficiente de español para comprender las separatas, que no pudieran seguir las explicaciones del profesor y que no pudieran responder oralmente.

En busca de superar estas dificultades con el idioma la tarea final será la exposición oral de un ensayo que tenga en algún curso en la facultad de acogida ya que este tipo de texto es un instrumento clave para expresar puntos de vista sobre un tema y adquirir conocimientos sobre este mediante su investigación, es así como el estudiante podrá leer y comprender información sobre el tema investigado y redactar su punto de vista en español.

b) Especificación de los objetivos:

- Objetivos generales:
 - Mejorar la comprensión de separatas de clase.
 - Comprender y seguir las explicaciones del profesor.
 - Mejorar la producción oral
- Objetivos específicos: Los estudiantes deberán:
 - Leer información de páginas web, libros y separatas de clase.
 - Escuchar y comprender textos orales científicos y divulgativos.
 - Comprender y organizar la información que obtienen.
 - Explicar lo que entienden.

c) Especificación de los contenidos

La realización de la exposición de un ensayo se centra en algunos de los contenidos del apartado 6 y 7 del Plan Curricular Cervantes que se refieren a Tácticas y estrategias pragmáticas y a los géneros discursivos y productos textuales (ver tablas 13 y 14).

Es importante tener en cuenta que para cada tarea facilitadora los estudiantes harán uso del idioma español en contenidos funcionales gramaticales, léxicos, pragmáticos, etc. Además, tendrán que usar algunas herramientas discursivas para poder realizar las tareas facilitadoras y la tarea final.

Tabla 14*Las tácticas y estrategias pragmáticas*

1.1.1. Recursos gramaticales: Sustitución por proformas, pronombre personal, demostrativos, posesivos, cuantificadores, adverbios; proformas verbales: hacer, decir, dar. Determinación de sintagmas nominales indeterminados.

1.1.2. Recursos léxico-semánticos: Repeticiones léxicas (parciales)

1.2.1. Conectores: Aditivos, consecutivos, justificativos, contraargumentativos.

1.2.2. Estructuradores de la información: Ordenadores: De inicio, de continuidad, de cierre; comentadores: pues.

1.2.3. Reformuladores: Explicativo, recapitulativos.

1.2.4. Operadores discursivos: Focalizadores, de concreción o especificación, de refuerzo argumentativo.

1.2.5. Controladores del contacto: Verbos de percepción: ¿sabes?, ¿ves?, ¿entiendes?

Fuente: Instituto Cervantes (2006)

Tabla 15*Géneros discursivos y productos textuales*

Proceso prototípico: Presentación o definición general del tema, desarrollo, conclusión

Recursos para desarrollar la exposición: Presentar un tema o subtema nuevo, definición, afirmación general, pregunta retórica, ejemplificación, desarrollar o concluir un tema o subtema, definición, clasificación, reformulación, ejemplificación, resumen, analogía.

Elementos lingüísticos:

Tiempos verbales: Presente de indicativo, futuro imperfecto de indicativo.

Énfasis en la información nueva, énfasis en la información compartida.

Deixis espacial, deixis temporal, deixis personal, deixis textual y marcadores discursivos.

Relación entre enunciados: Oraciones compuestas por coordinación, oraciones subordinadas adverbiales.

Fuente: Instituto Cervantes (2006)

d) Planificación del proceso: la secuencia de tareas

La secuencia didáctica se compone de tres tareas que ayudarán a la consecución de una tarea final que consiste en la realización de la exposición oral de un ensayo que le hayan dejado en

un curso de la facultad receptora, de no tener asignado hacer esta investigación el profesor lo colocará con un alumno que tenga un tema a fin con su carrera.

Organización:

Para la realización de cada tarea, en el aula de clase, se reunirán en parejas y apoyarán para el trabajo en equipo.

Los dos integrantes deben investigar y exponer oralmente el ensayo. Todas las reuniones y las discusiones deben efectuarse en español.

Temporalización:

La siguiente unidad didáctica está planteada para llevarse a cabo durante tres semanas. Partiendo de la planificación de una hora de clase a la semana. Para la realización de la tarea final los grupos contarán entre 15 a 20 minutos para su exposición oral.

Descripción de las tareas:

Tarea 1: elaborar el esquema del trabajo.

Paso 1: se lee la información de los materiales necesarios para llevar a cabo la investigación. En esta lectura se hará el reconocimiento de las partes que constituye el texto: introducción, desarrollo y conclusión. En el apartado de la introducción se debe presentar el tema, su justificación, presentar la tesis y mostrar su postura. En el desarrollo o cuerpo del ensayo se deben presentar los razonamientos apoyados por una fuente de investigación, casos o ejemplos y considerar las posibles refutaciones para su tesis. En el apartado de cierre o conclusión se debe recapitular los puntos clave del ensayo y reafirmar la tesis propuesta.

Paso 2: para realizar esta distinción se deben encerrar con un círculo los conectores y los estructuradores de la información.

Paso 3: se escribirá al lado de cada párrafo la idea principal y con esta información se realizará un esquema del texto.

Materiales: textos digitales e impresos, hojas y papel.

Tiempo estimado: 1 sesión.

Tarea 2: redactar resúmenes de videos y *podcast* sobre el tema.

Paso 1: ver y escuchar textos orales científicos y divulgativos sobre el tema de la investigación.

Paso 2: escribir el título, autor y referencias bibliográficas sobre el tema.

Paso 3: escribir de qué se trata cada video y un resumen de cada uno.

Materiales: internet, cuaderno y lapiceros.

Tiempo estimado: 1 sesión.

Tarea 3: crear un solo organizador visual para su exposición.

Paso 1: organizar toda la información obtenida de los textos orales y de los textos escritos en un organizador visual. Se utilizan estrategias de generación de ideas dependiendo del tema a exponer; podrá usarse, por ejemplo, la estrategia de la estrella para organizar la información: qué, quién, cuál, cuándo, cómo, dónde, por qué y cuántos.

Paso 2: usar procedimientos discursivos o recursos para desarrollar la exposición como definición, clasificación, reformulación, ejemplificación, resumen, analogía, etc.

Paso 3: organizar y distribuir la información para la exposición de los dos integrantes.

Materiales: información obtenida.

Tiempo estimado: 1 sesión.

Tarea final: Exposición oral un ensayo expositivo- argumentativo.

Presentar la información de manera ordenada, usando recursos de sustitución, de repetición parcial, conectores, estructuradores de la información, reformuladores y operadores discursivos. Las partes de la exposición: introducción, desarrollo y conclusión se deben reconocer con claridad.

Los estudiantes deben estar preparados para responder a algunas preguntas sobre el tema, en donde podrán utilizar controladores de contacto y reformuladores.

Recursos: el organizador visual.

Tiempo estimado de exposición: Entre 15 y 20 minutos por grupo.

e) Evaluación:

El profesor monitoreará la realización de cada tarea, así como el seguimiento de la tarea final por lo que hará una evaluación continua o formativa. Para llevar a cabo esta evaluación se presenta una lista de control para atender a las tareas que están realizando los alumnos. Además, se utilizará un portafolio, en el que el estudiante irá recogiendo los trabajos hechos a lo largo de la sesión, con esto el profesor podrá observar también la mejora en el aprendizaje y reconocerá los campos donde tendrá que reforzar su enseñanza, además el alumno podrá autoevaluarse.

A continuación, se presenta una tabla modelo para la autoevaluación del estudiante.

Tabla 16

Autoevaluación de la unidad: Exposición oral de un ensayo expositivo- argumentativo.

Día	Tarea	Interés (del 1 al 5)	¿Acabada? ¿Qué me falta?	¿Qué he aprendido?	Dificultades	¿Para mejorar?
	1					
	2					
	3					

Fuente: Elaboración propia

Después de la tarea final se hará una coevaluación, para lo que se les pedirá a sus compañeros intercambios de opiniones y sugerencias sobre el desarrollo de la tarea final (de la exposición), aspectos generales del tema de la exposición, el lenguaje, actitudes y argumentación.

Tabla 17

Coevaluación de la unidad: Exposición oral de un ensayo expositivo- argumentativo.

ASPECTOS GENERALES DEL TEMA DE LA EXPOSICIÓN	PUNTUACIÓN	SUGERENCIAS
Presenta acertadamente el tema (1 p.)		
Investigación previa del tema (2 p.)		
Análisis a fondo del tema tratado (2 p.)		
Empieza y cierra adecuadamente su participación (1 p)		
Las conclusiones son adecuadas, claras y coherentes con el desarrollo de la exposición (1 p)		
EL LENGUAJE		
Coherente (1 p.)		
Lenguaje apropiado y de volumen adecuado (1 p.)		
ACTITUDES		
Respeto el tiempo para hablar. (1 p.)		
Demuestra y fomenta dinamismo en su participación (1 p.)		
ARGUMENTACIÓN		
Estructura y ordena convenientemente sus argumentos (1p)		
Los argumentos son variados (2 p.)		
Los argumentos apoyan la tesis defendida (2 p.)		
Refuta convenientemente. Sabe responder preguntas. (2 p)		
Presenta las evidencias que sustentan sus argumentos (2 p.)		
TOTAL		

Fuente: Elaboración propia

f) Bibliografía

- Estaire, S. (2000). *Un procedimiento para Diseñar Unidades Didácticas Mediante Tareas (I y II)*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/noviembre_00/06112000.htm
- Fernández, S. (1998) La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. MarcoEle. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez_autoevaluacion.pdf

- Instituto Cervantes. (2006) Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.



Conclusiones

De la realización de este trabajo en el ámbito de la inmersión lingüística en español en el contexto de intercambio estudiantil universitario, se llega a las siguientes conclusiones:

Primera: Luego de haber recogido y analizado los datos de la situación del intercambio académico para estudiantes extranjeros de habla no hispana en UDEP se ha buscado mejorar la calidad de esta situación mediante el planteamiento de un programa de inmersión lingüística, sociocultural y académica para el dominio del español como lengua extranjera. La puesta en práctica de este programa optimizaría la eficacia de los intercambios académicos ya que revisa qué aspectos son mejorables según los datos proporcionados por los profesores y asesores y propone trabajar en ellos.

Segunda: La propuesta de intervención pedagógica para los estudiantes de intercambio que no tienen español como lengua materna se presenta teniendo en cuenta que el alumno de intercambio que llega debe tener un nivel intermedio de español B1, por lo que debería ser capaz de entender y comunicarse con un hablante nativo en situaciones sencillas y claras.

En cuanto a sus capacidades lingüísticas necesarias para hacer el intercambio están que este estudiante debe tener capacidad de comprender todas sus clases y poder comunicarse en ellas, ya sea con el profesor o con sus compañeros.

Un resultado destacable del cuestionario realizado a profesores es evidenciar que la mayor habilidad de los estudiantes extranjeros es comprender lo que escuchan en el idioma español, mientras que la menor es la de hablar o conversar fluidamente. Esta información facilita un punto de partida que es importante conocer para llevar a cabo el intercambio, es decir, comprobar si el nivel de español de los estudiantes antes de su llegada es el mínimo necesario, que sería el B1, tanto en comprensión como en producción.

Tercera: Por su parte el cuestionario aplicado a los asesores arroja entre sus resultados cómo la motivación para venir a la Universidad de Piura es la de reforzar su dominio del idioma español y conocer la cultura del Perú. Por este motivo, el programa de intercambio no debería atender solo a aspectos académicos, sino también a los socioculturales.

Dentro de los aspectos socioculturales que se creen necesarios conocer están los referidos al conocimiento de la universidad y los referidos a la ciudad, además de las costumbres o comportamientos en ambos.

Cuarta: Se diseñó un programa de bienvenida para favorecer la integración de los alumnos de intercambio durante su estancia, e incluso antes de su llegada, con el apoyo de un estudiante de la UDEP de la facultad de destino. Este programa le permitirá al estudiante de intercambio orientarse en el nuevo entorno académico y sociocultural e ir reconociendo las diferencias lingüísticas, lo que le

permitirá desenvolverse con más seguridad, asimismo le permitirá al estudiante de Udep elegido sumar horas de apoyo estudiantil.

Este estudiante Udep contará con la aprobación del director de estudios de su facultad y será avalado por su asesor. Constituiría un gran apoyo lingüístico en la variedad juvenil e informal del idioma que necesita conocer para usar en un ambiente distendido y, a su vez, sería modelo de buenos hábitos para el estudiante de intercambio.

Quinta: Se diseñó, asimismo, un curso intensivo de español, “Bienvenidos a la UDEP”, con el objetivo de facilitar la identificación del grado de conocimiento y dominio del idioma por el estudiante. Este se propone también un plan de apoyo en el ámbito sociocultural y académico, con el objetivo de que el estudiante de intercambio pueda desenvolverse de la mejor manera durante su estancia.

El diseño está centrado en el dominio léxico para afianzar el vocabulario utilizado en el contexto local y universitario. Busca también acercar al estudiante extranjero al español peruano y de Piura, y obtener una valoración del nivel de español y las necesidades lingüísticas de los alumnos de intercambio. La información recogida se puede facilitar a los directores de estudio de las facultades receptoras y también, si ellos lo ven conveniente, a sus asesores o profesores para que conozcan desde el inicio las carencias lingüísticas del estudiante y qué aspectos deben reforzar. Cabría, asimismo, la posibilidad de completar este curso con una evaluación al final del semestre para contrastar el perfil del egresado con su dominio inicial del idioma.

Sexta: Se diseñó una unidad didáctica para que el estudiante redacte una guía con información sociocultural relevante, con la finalidad de que pueda mejorar su conocimiento e interacción con la sociedad. Este producto es el ideal para que el estudiante descubra por sí mismo información que le es de gran ayuda para desenvolverse en la universidad y en la ciudad, haciendo uso del idioma local.

La realización de esta tarea aporta los saberes y comportamientos socioculturales de los que habla el Instituto Cervantes, los mismos que solo se pueden obtener en una experiencia de inmersión en el idioma extranjero.

Séptima: Otra unidad didáctica diseñada es la denominada “Exposición oral de un ensayo expositivo-argumentativo”, cuyo objetivo primordial es atacar los problemas detectados por los profesores en este trabajo de investigación: de comprensión de las separatas, de comprensión de explicaciones en clase y de baja participación oral en estas.

En esta unidad didáctica se ayudará a los estudiantes en el proceso de investigación, redacción y preparación de la exposición para que puedan superar los problemas de comprensión y producción oral y escrita. Toda esta preparación de la tarea final redundará en beneficio del

estudiante, de las clases y de la facultad receptora ya que el estudiante que cumple con el logro de llevar un buen intercambio académico asegurará el buen nombre de la facultad y de la universidad.

Octava: Por todo lo mencionado en la conclusión anterior es notoria la importancia de que las facultades de acogida asignen un tiempo para que estudiante reciba este reforzamiento del idioma español y asignarle una constancia académica y, de ser posible, un crédito extracurricular.

Novena: Enseñar es un reto que el profesor debe afrontar con cada grupo de estudiantes, buscando la estrategia indicada para que sus alumnos logren los objetivos esperados. Dado el carácter social y comunicativo del lenguaje, las estrategias comunicativas y las sociales adquieren en el ámbito de las segundas lenguas gran relevancia en el aprendizaje. Por lo tanto, del uso que haga de ellas el profesor (aunque no lo sea de idiomas) es un modelo de importancia muy relevante para sus estudiantes.



Lista de referencias

- Álvarez, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Colección Recursos, n° 139. Barcelona: Octaedro.
- Aguirre, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*. Madrid S.A. SGEL.
- Aguirre, B. (2008). Enseñanza de español con fines profesionales. En Jesús Sánchez, e Isabel Santos, (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)* (pp.1109- 1128). Madrid: SGEL
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. 2da. ed.Valencia: Universitat de Valencia
- Balarezo, S. (2016). *Bienvenida a los nuevos alumnos del 2015-I*. Piura: Universidad de Piura. Recuperado de <http://UDEP.edu.pe/hoy/2016/2015-identidad-universitaria/>.
- Bartolini, M. (2005). *Principios de la educación en inmersión aplicados en un aula de primer grado de una escuela primaria de inmersión en español*. [Tesis de Maestría]. Piura: Universidad de Piura.
- Brown, H. y Mayhew, I. (1968). *Pautas de la enseñanza superior*. Buenos Aires: Troquel.
- Cabrera, L., Bethencourt; J., Álvarez, P. y González, M. (2006). *El problema del abandono de los estudios universitarios*. (pp. 171-203). *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4226/3833>
- Caixal, E. (2010). *Diseño de un curso en línea de español con fines académicos*. [Memoria de maestría] Jaen: Universidad de Jaén. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_05Caixal.pdf?documentId=0901e72b81008ec5.
- Candlin, C. (1990). *Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas*. En *Comunicación, lenguaje, y educación*. (pp.7-8). Original en inglés, Margarita Hernández, traductora. Lancaster: Fundación Infancia y Aprendizaje. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/candlin01.htm.
- Cantero, V. (2011). *La enseñanza de segundas lenguas a través de Tareas: una propuesta didáctica para 1º de eso Bilingüe*. *Revista digital Tendencias Pedagógicas* 17 (pp.133-156). Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653773>
- Carrasco, J. (2009). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. 2da. ed. Madrid: Rialp.
- Centro Virtual Cervantes. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesias.htm.
- Chamorro, M. y Sánchez, P. (coord.) (2005). *Iniciación a la docencia universitaria*. Madrid: Universidad Complutense.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

Escobar, C. (2004). *Para aprender a hablar hay que querer decir algo*. En *Glosas didácticas*, 12 (pp.81-90). Recuperado de <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/05escobar.pdf>

Ecured (2009). *Componente sociocultural*. Recuperado de [https://www.ecured.cu/Componente_sociocultural_\(Lengua_extranjera\)](https://www.ecured.cu/Componente_sociocultural_(Lengua_extranjera))

Estaire, S. (1990a). *La programación de unidades didácticas a través de tareas*. *Cable 5* (pp. 23-28).

Estaire, S. (1990b). *El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua*. *Comunicación, lenguaje, y educación*, (pp.7-8).

Estaire, S. (1990c). *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*. Universidad Antonio de Nebrija.

Estaire, S. (2000a). *Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (I y II)*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/noviembre_00/0611_2000.htm

Estaire, S. (2000b). *Un instrumento para planificar clases*. *DidactiRed del Centro Virtual del Instituto Cervantes*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/mayo_00/08052000.htm

Estaire, S. (2004a). *La observación en la formación permanente*. En Lagasabaster, D y Sierra, M.J. *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. *Cuadernos de Educación* nº 44, (pp.119-154). Barcelona: ICE-Horsori.

Estaire, S. (2004b). *La programación de unidades didácticas a través de tareas*. *Revista Electrónica redELE*, 1. s/p. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811

Estaire, S. (2007) *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. *Tareas EPA*. Recuperado de https://www.academia.edu/36667619/LA_ENSE%C3%91ANZA_DE_LENGUAS_MEDIANTE_TAREAS_principios_y_planificaci%C3%B3n_de_unidades_did%C3%A1cticas

Estaire, S. (2009). *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.

Estaire, S. (2012). *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*. *Marcoele*, 12. 1-26. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

Estaire, S. y J. Zanón (1990). *El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo*. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm#npasn

Fernández, P. (2012). *Filología y lingüística: métodos, corpus y nuevas tecnologías. Propuestas de adaptación de las humanidades a las nuevas formas de hacer ciencia*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Fernández, P. (2001). *Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas*. Frecuencia L, 17 (pp. 6-16). Madrid: Edinumen. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez.htm

Fernández, P. (2008). Los contenidos estratégicos. En Jesús Sánchez, e Isabel Santos, (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)*. (pp.853-876). Madrid: SGEL

Fernández, P. (2010). *Enfoque de acción: Aprender lenguas con "Tareas"*. Enfoque por tareas. Propuestas didácticas. Colección Complementos: Serie didáctica. Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. Brasilia. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2014/publicaciones/enfoquetareas.pdf>

Fernández, S. (1998) *La autoevaluación como estrategia de aprendizaje*. MarcoEle. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez_autoevaluacion.pdf

Ferreiro, P. (2015). *Seminario para docentes: Impronta del trabajo docente en el desarrollo de la cultura corporativa de la Universidad de Piura*. Recuperado de <http://UDEP.edu.pe/hoy/2015/si-no-te-diviertes-dando-clase/>.

García Santa- Cecilia, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid. Arco Libros.

Gil, M. y Llorián, S. (1999). *La enseñanza del español como lengua extranjera con fines académicos*. X congreso de ASELE. Centro Virtual Cervantes. (pp.332-342) Madrid. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0329.pdf

González, L. (2009). *Español como lengua extranjera con fines académicos en la universidad de Vigo: un estudio de caso*. XX Congreso Internacional de ASELE. (pp. 552- 584). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0552.pdf

Gragera, R. (2016). *Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad o dificultad en el aprendizaje: Guía de orientación al profesorado*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares. Recuperado de <https://www.uah.es/export/sites/uah/es/conoce-la-uah/.galleries/Galeria-de-descarga-de-Conoce-la-UAH/guia-orientacion-discapacidad.pdf>

Halabis, W. (2014). *Español con fines académicos: guía de revisión 2.0 para la escritura académica*. [Tesis de maestría]. Comillas y Universidad de Cantabria. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:531cb7ab-49a4-48ce-98fc-785793405aa2/2015-bv-16-15-weronika-halabis-pdf.pdf>

Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. En J.B. Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics*. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, (pp.269-293).

Instituto Cervantes. (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Instituto Cervantes de Munich. (2013-2014). *Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Recuperado de <http://munich.cervantes.es/imagenes/File/Programas/plan-formacion-2013-14.pdf>

Lancho, I. (2010). Enseñanza del español como lengua extranjera en la universidad de Pretoria: Desafíos actuales y perspectivas futuras. [Memoria de maestría]. Universidad de Jaén. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_13Lancho.pdf?documentId=0901e72b8101ef36

Lomas, C. (1999a). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Lomas, C. (1999b). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. II. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

López, H (1990). *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Plaza Mayor.

López, H (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Biblioteca Filológica. Colegio de España.

Llobera, M. y otros (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas*. Madrid. Edelsa.

Manrique, M. (2015). *La competencia comunicativa y el aprendizaje basado en tareas en el diseño de una programación de curso de español como lengua extranjera para adquirir el nivel dominio operativo eficaz (C1) de acuerdo al Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Universidad Europea Miguel de Cervantes (UEMC) y FUNIBER. [Tesis de maestría]. Recuperado de <https://es.slideshare.net/funiber/tesis-alumno-funiber-mariella-manrique-diseo-de-una-programacin-de-curso-de-espaol-como-lengua-extranjera-ele>

Martín, J. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE): Procesos cognitivos y factores condicionantes. En Jesús Sánchez, e Isabel Santos (dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)*. (pp.261- 286). Madrid: SGEL

Martín, E. et. al. (dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Matheny, C. y Rahmlow, H. (1991). *Cómo redactar objetivos de instrucción*. México. Trillas.

Mayor, J. (2015). *Adquisición de una segunda lengua*. IV Congreso de ASELE. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf

Mckeachie, W. (1970). *Métodos de enseñanza. Guía para el profesor*. México D.F.: Centro Regional de Ayuda Técnica.

Mejía, G. y Agray-Vargas, N. (2014). *La competencia comunicativa intercultural en cursos de inmersión en ELE. Una experiencia con estudiantes australianos en Colombia*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v33n65/v33n65a07.pdf>

Merino, A. [Andynsane]. (17 de mayo de 2015). *50 señales de que eres peruano* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sd0zhpkCTA>

Moreno, F. (dir.). (2007). *Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística*. Revista de Educación 343. Mayo-agosto. (pp. 55-70). Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re343/re343_03.pdf.

Moreno, F. (2008). *El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE*. (pp. 287- 302). Recuperado de https://www.academia.edu/9534768/EL_CONTEXTO_SOCIAL_Y_EL_APRENDIZAJE_DE_UNA_L2_LE

Moreno, F. (2012). *Las competencias clave del profesorado. Lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf.

Pastor, S. (2006). *La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos*. Revista de Didáctica Marco ELE. 2. (pp. 1-25). Recuperado de https://marcoele.com/descargas/2/pastor-contextos_academicos.pdf

Pastor, S. (2013). *Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario*. En Montoya, B. y Mas, A. (eds.), *Studia linguistica in honorem Francisco Gimeno Menéndez*, (pp. 765-786). Alicante: Universidad de Alicante

Pérez, B. (2005). *“El diseño de cursos de lenguas basados en tareas” de Rod Ellis*. Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/ellis01.htm

Picazo, N. y Ríos, A. (2013). *Guía para el diseño curricular en instituciones de educación superior*. México D. F.: Limusa.

Preston, D. y Young, R. (2002). *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco Libros.

Quevedo-Atienza, A. (2017) *El español con fines académicos: progreso de un estudio sobre necesidades lingüísticas de estudiantes en programas de movilidad*. Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas, 22, (pp. 144-150). Recuperado de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/14>

Ramírez, L. (1996). *Estructura y funcionamiento del lenguaje*. 7ma. ed.: Lima. Derrama Magisterial.

Rodríguez, A. (2013). *Estrategias docentes para la formación de alumnos extranjeros en la Universidad de Burgos en Revistas científicas complutenses*. Estudios sobre el Mensaje Periodístico. 19. (pp.399-408). Burgos: Universidad de Burgos. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/download/42047/40028/>

Sánchez, J. y Santos, I. (Dir.) (2008). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/267715454_Historia_de_la_ensenanza_del_espanol_como_lengua_extranjera

Seminario, R. (2016). *Apoyo con los datos*. [Correo electrónico] 29/04/2016

Seminario, R. (2019). *Síntesis de la evaluación de la Dirección de Relaciones Internacionales de la Universidad de Piura desde su inicio hasta la fecha*. [Tesis de licenciatura]. Universidad de Piura: Piura. Recuperado de https://pirhua.UDEP.edu.pe/bitstream/handle/11042/4339/TSP_AE_1919.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. 3era ed. Barcelona: Paidós.

Universidad de Piura (s/f). *Reglamento del docente de la Universidad de Piura*. Recuperado de <http://UDEP.edu.pe/conocelaUDEP/files/2016/05/Reglamento-del-Docente-1.pdf>

Universidad de Piura (s/f). *La importancia de la asesoría*. Recuperado de <http://demo.UDEP.edu.pe/soy-UDEP/asesoria/importancia-de-la-asesoria/>

Universidad de Piura (1969). *Visión y misión*. Piura: Universidad de Piura. Recuperado de <http://udep.edu.pe/conocelaudep/mision-vision/#:~:text=La%20Universidad%20de%20Piura%20se,del%20hombre%20y%20del%20mundo.>

Universidad de Piura (2013). *Proyecto: Implementación de una Oficina de Relaciones Internacionales en la Universidad*. Piura. No publicado.

Universidad de Piura (2016). *Guía universitaria*. Piura: Universidad de Piura.

Universidad de Piura (23 noviembre de 2018) *El intercambio estudiantil eleva el nivel de exigencia de una institución y de sus estudiantes*. Recuperado de <http://UDEP.edu.pe/hoy/2018/el-intercambio-estudiantil-eleva-el-nivel-de-exigencia-de-una-institucion-y-de-sus-estudiantes/>

Vázquez, G. (coord.). (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. (6). Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. (2008). La enseñanza del español con fines académicos. En Jesús Sánchez, e Isabel Santos, (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)*. 853-876. Madrid: SGEL

Vegas, S. (2016). *Una pregunta*. [Correo electrónico] 20/04/2016.

Verdú, M. y otros. (1990). *Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos el enfoque por tareas*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (8), 25-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117709>

Villafañe, A. y otros (2011). *Necesidades académicas, personales, sociales y vocacionales de estudiantes internacionales e intercambio en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*. Revista electrónica. XV 2, (pp. 185-2014). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194121566013.pdf>

Vive Piura. [Vive Piura]. (14 de junio de 2020) *Frases y jergas piuranas*. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wa3oB7daT5g>

Zanón, J. (1990). *Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon03.htm.

Zanón, J. (1995). *La enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*. Signos. Teoría y Práctica de la Educación (pp.52-67). Recuperado de http://aularagon.catedu.es/materialesaularagon2013/fepa/zips/Modulo_5/Zanon_ensenanza_tareas.pdf

Zanón, J. (coord.) (1999). *La Enseñanza del Español mediante Tareas*. Madrid: Edinumen. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/9636/ensen%cc%83anza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Anexos



Anexo 1

Niveles comunes de referencia del MCER

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

26

Anexo 2

Indicadores de la entrevista a asesores

Población: Asesores y directores de estudio de las facultades que han recibido alumnos de intercambio de habla no hispana.

Método: Entrevista personal.

Objetivo: Registrar los sucesos de importancia de acuerdo a los temas relacionados para analizar la estancia de los alumnos de intercambio en la dimensión sociocultural.

Indicadores de la entrevista a asesores

Dimensión	Tema	Aspectos	Objetivo de la observación	Indicador	Descriptor	Preguntas	Variables	Fuente de verificación
Socio-cultural	Contexto Social	Costumbres	Conocer si el profesor conversó con su asesorado sobre si le afectan las costumbres de los peruanos.	Apreciación del asesorado sobre las diferencias culturales.	Indica si el asesor conversó con su asesorado sobre si le afecta alguna de las costumbres de los peruanos.	¿Conversó con su asesorado sobre si le afecta alguna de las costumbres de los peruanos?	Sí conversó. No conversó.	Pregunta N° 1 de la Entrevista a asesores.
		Motivación	Conocer si el asesor y su asesorado conversaron sobre el motivo de la elección de UDEP.	Motivo de elección de la universidad para intercambio.	Indica si el asesor conoce por qué el alumno de intercambio eligió venir a UDEP.	¿Conversó con su asesorado sobre lo que motivó su elección del destino de intercambio (UDEP, Piura, Perú)?	Sí conoció. No conoció.	Pregunta N° 2 de la Entrevista a asesores.
	Asesoramiento	Personalidad del asesorado	Conocer si el asesor llegó a conocer las	Conocimiento de la personalidad del	Indica si el asesor conversó con el alumno	En rasgos generales, ¿pudo conocer la	Sí conoció.	Pregunta N° 3 de la Entrevista a

			características de la personalidad de su asesorado.	asesorado.	de intercambio de personalidad de su temas que le dejaran conocer su personalidad.	asesorado?	No conoció	asesores
	Estudio	Método de estudio	Conocer si el asesor conversó con su asesorado sobre los métodos de estudios que utiliza.	Métodos de estudio del asesorado.	Indica si el asesor conoce los métodos de estudio de su asesorado.	Por las sesiones de asesoría ¿se enteró de qué métodos de estudio utilizaba su asesorado?	Sí se enteró. No se enteró.	Pregunta N° 4 de la Entrevista a asesores
Acadé- mica	Idioma	Dominio del idioma	Conocer si el asesor se preocupó por el desenvolvimiento lingüístico de su asesorado.	Nivel de dominio del español del asesorado.	Indica si el asesor conoce el nivel de dominio del español que tiene su asesorado.	¿Pudo conocer el nivel de dominio del español que tiene su asesorado?	Sí conoció. No conoció.	Pregunta N° 5 de la Entrevista a asesores
			Conocer si el asesor se preocupó por el dominio del idioma de su asesorado.	Habilidades de comunicación del asesorado.	Indica la valoración del asesor de las habilidades de comunicación que tenía el asesorado de intercambio.	Valore el dominio de las habilidades de comunicación que tenía su asesorado en: - Hablar - Comprender lo que escucha - Escribir - Comprender lo que está escrito.	a) Malo b) Regular c) Bueno d) Excelente	Pregunta N° 6 de la Entrevista a asesores
		Formación del idioma español	Conocer si el asesor se preocupa por la formación en el	Estudios actuales de	Indica si el asesor conversó con el alumno de intercambio sobre si	¿Supo por su asesorado si este recibía clases particulares solo de	Sí conoció. No conoció.	Pregunta N° 7 de la Entrevista a asesores

idioma español con español. vistas a mejorar la comunicación de su asesorado en su entorno.

recibe clases específicas de idioma español.

idioma español, fuera de las asignaturas, mientras duró el intercambio?

Conocer si ha habido confianza y comunicación asesor-asesorado para apoyarlo en mejorar su comprensión y producción en español.

Ayuda o apoyo lingüístico

Indica si el asesor le ha enseñado mecanismos lingüísticos y no lingüísticos que lo ayuden a comunicarse mejor en el entorno.

¿Le enseñó a su asesorado algún mecanismo lingüístico para comunicarse en español con su entorno?

Sí le enseñó.
No le enseñó.

Pregunta N° 8 de la Entrevista a asesores

Socio-cultural Asesoramiento

Valoración de la experiencia del asesor con el alumno de intercambio.

Conocer algunos aspectos de la asesoría del alumno de intercambio.

Comportamiento Idioma Aprendizaje cultural

Proporciona información obtenida de las asesorías.

la De su asesorado de intercambio, puede decir:

La mejor valoración es de 4 y la menor de 1.

Pregunta N° 9 de la Entrevista a asesores

- a) Asistió a las asesorías.
- b) Entendía español.
- c) Era independiente.
- d) Aprendió nuestra cultura.

Conocer la percepción del asesor sobre su experiencia con sus alumnos

Experiencia del asesor

Indica de qué manera el asesor valora los aspectos positivos y negativos de su

En relación con las respuestas de la pregunta anterior, ¿Cómo valora Ud. su

Muy buena.
Buena.
Regular.
Mala.

Pregunta N° 10 de la Entrevista a asesores

		asesorados de intercambio.		experiencia con alumnos de intercambio.	con experiencia de asesor de un alumno de intercambio?	Muy mala.	
	Valoración de la experiencia del alumno de intercambio con el asesor.	Conocer mediante el asesor la valoración del alumno de intercambio.	Valoración del asesorado	Indica si el asesor conoce la valoración de la experiencia del intercambio que tuvo su asesorado o podría inferirla por los comentarios que su asesorado le pudiera hacer.	¿Cómo cree que su asesorado ha valorado su experiencia de intercambio estudiantil?	Muy buena Buena Regular Mala Muy mala	Pregunta N° 11 de la Entrevista a asesores
Actividades extracurriculares	Participación	Conocer si el asesor supo si el alumno de intercambio participó en alguna de las Actividades Extracurriculares de Vida Universitaria.	Habilidades sociales	Indica si el asesor conoce la participación o no del alumno de intercambio en las Actividades Extracurriculares de Vida Universitaria.	¿Tiene información acerca de la participación de su asesorado en Actividades Extracurriculares de Vida Universitaria?	Sí tiene No tiene	Pregunta N° 12 de la Entrevista a asesores

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3

Indicadores académicos y especificación de variables de la entrevista a profesores

Población: Profesores que han tenido alumnos de intercambio en su aula de clases.

Método: Entrevista personal.

Objetivo: Registrar los sucesos de importancia de acuerdo a los temas relacionados para analizar la estancia de los alumnos de intercambio en la dimensión académica.

Tabla 18

Indicadores académicos y especificación de variables de la entrevista a profesores

Dimensión	Tema	Aspectos	Objetivo de la observación	Indicador	Descriptor	Preguntas	Variables	Fuentes de verificación
Académica	Planificación curricular	Adaptación curricular	Conocer si los profesores hacen una modificación curricular para adaptarse a los alumnos de intercambio que tengan en clase.	Adaptación curricular de la asignatura del grupo de estudiantes de la clase	Indica si el docente realiza cambios para adaptar la planificación de la asignatura.	¿Adaptó la planificación curricular de su asignatura cuando supo que tenía un alumno de intercambio?	1. Sí adapta. No adapta.	Pregunta N° 1 de la entrevista a profesores.
	Metodología	Estrategias diferenciadas	Conocer si los profesores utilizaron estrategias de enseñanza diferenciadas para enseñar su asignatura a los alumnos de habla	Uso de metodología diferenciada	Indica si los docentes utilizan estrategias de enseñanza específicas para este grupo de alumnos de intercambio.	¿Usó estrategias diferenciadas para enseñar a los alumnos de intercambio de su asignatura?	1. Sí lo hizo. 2. No lo hizo.	Pregunta N° 2 de la entrevista a profesores.

no hispana.

	Conocer el tipo de recursos con que los docentes enseñaron su asignatura a los alumnos de intercambio.		Indica si los docentes utilizan estrategias de enseñanza específicas para este grupo de alumnos de intercambio.	¿Qué tipo de recursos de enseñanza utilizó?	1. Resumen 2. Organizadores visuales 3. Ilustraciones 4. Analogías 5. Preguntas intercaladas	Pregunta N° 3 de la entrevista a profesores.
	Conocer si los profesores diseñan material educativo para los alumnos de intercambio.	Diseño de material educativo diferenciado	Indica si los docentes diseñaron material específico para los alumnos del intercambio.	¿Diseñó material específico para que le sirviera de apoyo a los alumnos de intercambio?	1. Sí lo hizo. 2. No lo hizo.	Pregunta N° 4 de la entrevista a profesores.
Asesoría personalizada	Conocer si los profesores realizaron asesorías personalizadas de la asignatura a los alumnos de intercambio.	Asesoría personalizada	Indica si los docentes tuvieron asesorías de la signatura con los alumnos de intercambio.	¿Atendió a los alumnos de intercambio en las horas de asesoría de la signatura?	1. Sí tuvo. 2. No tuvo.	Pregunta N° 5 de la entrevista a profesores.
			Indica con qué frecuencia los docentes tuvieron asesorías de la signatura que dictaban con los alumnos de intercambio.	¿Con qué frecuencia asesoró en su asignatura a los alumnos de intercambio?	a) Nunca b) Casi nunca c) Regularmente d) Casi siempre e) Siempre	Pregunta N° 6 de la entrevista a profesores.

Evaluación	Tipos/ formas de evaluación.	Conocer si los profesores hicieron o no una evaluación diferenciada para alumnos de intercambio.	Empleo de evaluación diferenciada	Indica si los docentes plantearon y ejecutaron evaluaciones diferenciadas a los alumnos de intercambio.	¿Planteó y ejecutó evaluaciones diferenciadas para los alumnos de intercambio?	1. Sí lo hizo. 2. No lo hizo.	Pregunta N° 7 de la entrevista a profesores.
Metodología	Estrategias de enseñanza	Conocer qué estrategias de enseñanza utilizan los profesores con este grupo de alumnos.	Estrategia de aprendizaje más efectiva.	Indica el reconocimiento de la estrategia más efectiva.	¿Qué estrategia de enseñanza le funcionó mejor?	Respuesta abierta	Pregunta N° 8 de la entrevista a profesores.
			Estrategia de aprendizaje menos efectiva.	Indica el reconocimiento de la estrategia menos efectiva.	¿Qué estrategia de enseñanza no le funcionó?	Respuesta abierta	Pregunta N° 9 de la entrevista a profesores.
			Conocer qué estrategia considera para sus futuros alumnos	Futuras estrategias	Indica la reflexión de los profesores sobre su uso de las estrategias de estudio a utilizar.	Si tuviera a un alumno de intercambio el próximo semestre, ¿realizaría una estrategia diferente? ¿Cuál?	Respuesta abierta
Problemas con el idioma	Problemas frecuentes con el idioma	Conocer los problemas más frecuentes de este grupo de alumnos, percibidos por los profesores, durante su asignatura	Problemas frecuentes de estos alumnos, percibidos por los profesores en el aula.	Indica el reconocimiento de la frecuencia de los problemas vistos en clase	¿Qué problemas son más frecuentes con este grupo de estudiantes?	A. Que no tengan un nivel suficiente de español para comprender las separatas.	Pregunta N° 11 de la entrevista a profesores.



- B. Que les falte contexto cultural para entender las clases.
- C. Que no puedan seguir las explicaciones del profesor.
- D. Que no puedan responder oralmente.
- E. Que no puedan explicarse en los exámenes orales o escritos.
- F. Que no puedan realizar breves trabajos y tareas para la clase.
- G. Que no puedan real

Anexo 4

Ficha de postulación

Ficha de postulación

PROGRAMA LOS DIPLOMÁTICOS

UNIVERSIDAD DE PIURA

Entregar en la oficina de Relaciones Internacionales hasta el día del cierre académico
(al final del semestre)

Fecha: _____

I. Datos generales

Nombre	
Facultad	
Número de carné	
Nivel y ciclo que termina	
Fecha de nacimiento	
Correo electrónico	
Teléfono celular	
Teléfono fijo	

I. Datos para el programa

1	¿Tienes beca?	Sí	No
2	¿Has sido estudiante de intercambio?	Sí	No
	¿Cuánto tiempo?		
	¿En qué universidad?		
	¿En qué ciudad, país?		
3	¿Te gustaría ir de intercambio?	Sí	No
	¿A qué universidad?		
4	¿Qué te motiva a formar parte del programa?		

Fuente: Elaboración propia

Anexo 5

Guía para el estudiante de intercambio

La guía para el estudiante de intercambio, elaborada para este trabajo, contiene dos grandes apartados: información de la Universidad de Piura e información sobre la ciudad de Piura.

Está dirigida a todos los estudiantes extranjeros que visitan la UDEP con la intención de cursar uno o dos semestres en estas aulas y a todo aquel que quiera conocer algo más de UDEP y de Piura.

Es importante mencionar aquí el concepto de *socialización*, que es «el proceso de adquisición, interiorización e integración en la personalidad del individuo, de los valores sociales y las normas de comportamiento propios del grupo social o comunidad a la que pertenece, con el fin de posibilitar su adaptación al contexto social» (DTCE, 2005). Es por eso que en la guía para el estudiante se pretende dar una información que sirva para facilitar este proceso, ya que conociendo estos datos podrán adaptarse con más facilidad.

En la web de la Universidad de Piura hay una Guía del alumno http://UDEP.edu.pe/guia_del_alumno.html donde se pueden encontrar datos de matrícula, la incorporación académica, retiro voluntario, gestión de documentos oficiales, la agenda académica del año, una guía del estudiante con información sobre el asesoramiento, el Ideario de la Universidad y un buscador de graduados y titulados, además un espacio para sugerencias y comentarios.

1. Información de la Universidad de Piura

UNIVERSIDAD DE PIURA tiene dos campus: uno en la capital del país y el principal en la ciudad de Piura.

Campus Piura: Av. Ramón Mugica 131, Urb. San Eduardo. Tel. (073) 284500 fax (073) 284510.
C. e. info@UDEP.pe

Campus Lima: Calle Bellavista 199, Miraflores. Tel. (01) 2139600 fax (01) 2139699
campuslima@UDEP.pe

MISIÓN: La Universidad de Piura brinda una educación de calidad, impulsa la investigación científica y forma profesionales capaces de transformar la sociedad. A lo largo de los años, ha consolidado un reconocido prestigio por su rigurosidad académica, nivel de exigencia, seriedad y calidad institucional. <http://udep.edu.pe/conocelaudep/mision-vision/>

La Universidad de Piura es una obra de apostolado corporativo del Opus Dei, es por ello que promueve la fe católica y los valores cristianos dentro de un clima de total respeto a la libertad de los alumnos.

VISIÓN: La Universidad de Piura aspira a ser un referente de excelencia de la educación superior del país, formando a personas que se distingan por su calidad humana y competencia

profesional de primer nivel, traducidas en una actuación ética en el trabajo y rectitud de vida.

<http://udep.edu.pe/conoclaudep/mision-vision/>

Figura 46

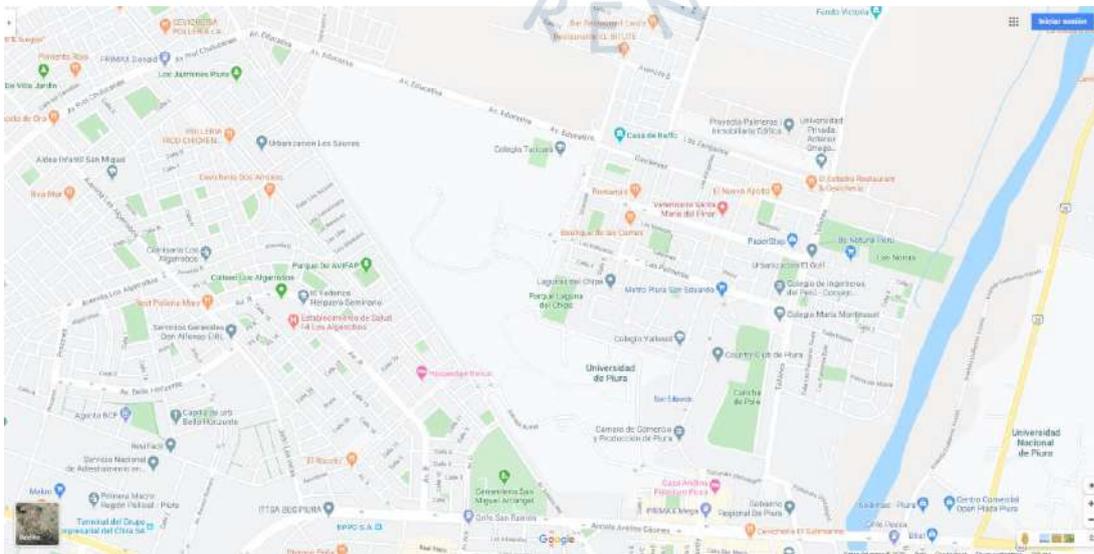
Plano de la Universidad de Piura- Campus Piura



Fuente: UDEP (2017)

Figura 47

Mapa UDEP



Fuente: Google Maps (2021).

1.1. Ideario

Este documento se puede encontrar en el enlace <http://UDEP.edu.pe/conocelaUDEP/ideario/#top> de la web de la Universidad de Piura. Como primer principio general, a manera de introducción dice:

Este Ideario enuncia, en forma sumaria, aquellos principios fundamentales que, por reflejar los valores que identifican a la Universidad de Piura, deben presidir todas sus actuaciones, así como sus relaciones con quienes la integran: profesores, estudiantes, egresados graduados y personas que trabajan en los diferentes centros.

En este Ideario se consignan unas pautas de convivencia de la Vida Académica y Gobierno, además, de los Principios Generales. El Ideario de la Universidad resume los valores y principios fundamentales de la UDEP que más allá del papel, son una parte viva de nuestra identidad; dijo el exrector Sergio Balarezo en la bienvenida a los nuevos alumnos en marzo de 2015.

1.2. Autoridades de UDEP

La universidad la rige el rector junto con su Consejo Superior, todos elegidos por un periodo de 3 años. Las elecciones se hacen en los primeros días de agosto, en conformidad con el artículo 12º del estatuto de la Universidad.

Las autoridades del periodo 2018-2022 son:

Rector:	Dr. Antonio Abruña
Vicerrectora Académica:	Dra. Susana Vegas
Vicerrector de Investigación:	Dr. Marcos Agurto
Vicerrector de Campus Lima:	Dr. César Calvo

1.3. Asesor o asesora

Un asesor es un profesor que se asigna a cada estudiante desde el momento de su ingreso; a una alumna se le asigna una profesora y, si es un alumno, un profesor. Estos asesores tienen el encargo de apoyar a los alumnos desde el inicio de su vida académica, para facilitarles el proceso de adaptación y a lo largo de toda su carrera universitaria.

El profesor de tiempo completo dedica 6 horas semanales al asesoramiento para atender a todos sus asesorados. El profesor de medio tiempo suele tener un número menor de asesorados, por lo que dedica 4 horas a la semana. Si, por algún motivo, el asesor no puede atender a un alumno en su horario de atención, se concierta una cita fuera del horario establecido.

Para un buen asesoramiento se recomienda, como mínimo, 4 entrevistas personales durante el semestre, sobre todo con los alumnos recién ingresados. Si el alumno tiene mayor identificación

con un profesor en especial, puede solicitar el cambio en la secretaría de su facultad o con el Director de Estudios de su Facultad, e incluso a través de SIGA.

«El asesoramiento es más importante que una clase. Por ello, hay que tener la capacidad para tratar a los alumnos como a los hijos, de uno en uno» (Ferreiro, 2015) Por eso las entrevistas de preferencia deben ser personales, ya que la comunicación será más efectiva y fluida para resolver temas que salgan en ese momento. No es posible una asesoría total si es por correo electrónico o en un encuentro casual breve.

El contenido de las entrevistas y conversaciones es personal y queda en el ámbito amical de ayuda y apoyo al estudiante a base de la «confianza mutua, nacida del deseo de cada profesor de transmitir con libertad el saber y la experiencia que posee y que le lleva a prestar una ayuda eficaz y desinteresada» (*Guía universitaria*, 2016: 20).

Se pueden tratar varios temas de interés especial de cada alumno. Los más frecuentes son los académicos: cómo estudiar, cómo prepararse para los exámenes, cómo estudiar, cómo aprovechar el tiempo, cómo presentar un reclamo de nota, dónde presentar una solicitud, cómo seleccionar asignaturas electivas, etc. Entre los temas personales suelen estar: circunstancias familiares, entorno personal, ambiente para estudiar en casa, empeño personal, tiempo libre, aficiones deportivas, lecturas libres, vacaciones, relaciones sociales, etc.

1.4. Facultades y programas

La Universidad de Piura cuenta con 2 campus, 7 facultades y 6 centros académicos.

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Educación Inicial (Piura), Educación Primaria (Piura), Educación Secundaria – Historia y ciencias sociales (Piura), Educación Secundaria – Lengua inglesa (Piura), Educación Secundaria – Lengua y literatura (Piura), Educación Secundaria – Matemática y física (Piura)

CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

Administración de Empresas (Piura y Lima), Administración de Servicios (Lima), Contabilidad y Auditoría (Piura), Economía (Piura)

COMUNICACIÓN

Comunicación Audiovisual (Piura), Comunicaciones de Marketing (Piura), Periodismo (Piura)

DERECHO

Derecho (Piura y Lima)

HUMANIDADES

Historia y Gestión Cultural (Piura), Psicología (Lima)

INGENIERÍA

Arquitectura (Piura), Ingeniería Civil (Piura), Ingeniería Industrial y de Sistemas (Piura y Lima), Ingeniería Mecánico-Eléctrica (Piura)

MEDICINA

Medicina Humana (Lima)

Centros académicos e institutos

Centro de Idiomas, Ciencias Biomédicas, Área Departamental de Ciencias Biomédicas, Instituto de Ciencias para la Familia, Instituto de Estudios Humanísticos, Instituto de Estudios Europeos, Instituto Confucio.

1.5. Vida universitaria

Vida universitaria es el área encargada de las actividades extracurriculares de los que forman parte los alumnos libremente. En el enlace <http://UDEP.edu.pe/vidauniversitaria/> se pueden ver todas las actividades que se realizan en la universidad.

Está comprobado que las artes y los deportes estimulan la creatividad, la confianza, la solución de problemas y la perseverancia; ayudan a concentrarse en la labor diaria, a expresar la sensibilidad, a aprender de los compañeros y a trabajar en equipo con dedicación y responsabilidad. Por eso la Universidad de Piura cada año ofrece a sus alumnos unas actividades extracurriculares (AEX) para ayudar a desarrollar habilidades y destrezas que no se activan de la misma manera con un curso regular. Las AEX sirven como un medio de expresión para reforzar o inculcar en los estudiantes la práctica artística, deportiva o técnica de su preferencia, a través de diversos talleres.

En Vida universitaria se organiza: el Aula de Arte y Cultura, Grupo Orquestal, Coro Universitario, Copa Rector, Olimpiadas Ramón Mugica, Capellanía UDEP, Univas (Universitarios voluntarios para la ayuda social) y AEX.

Las AEX que generalmente se dictan cada semestre, como talleres con valor un crédito: danza, teatro, oratoria, cine fórum, fotografía, diseño gráfico, guitarra 1, guitarra 2, pintura 1, pintura 2, apreciación de la música, cómo analizar una película, grupo orquestal, coro, cajón 1, cajón 2, taller de lectura, voluntariado, violín 1, violín 2, vóley (mujeres), tai chi, ofimática básica, dibujo 1, dibujo 2, cerámica, excel y avanzado.

Edificio 80					
1 ^{er.} Piso	11	14	15	18	19
2 ^{do.} Piso	24A	24B	25		
3 ^{er.} Piso	34	35	38		

Edificio de Comunicación				
1 ^{er.} piso	T11	T14	T101	T103
2 ^{do.} piso	T21	T24	T201	T203

Edificio de Arquitectura		
1 ^{er.} Piso	E10	E11

Edificio de Educación					
1 ^{er.} piso	A1	A2	A3	A4	
2 ^{do.} piso	L1	L2	XL1	XL2	CC1

Edificio de Gobierno							
1 ^{er.} piso	Aula1	Aula2	Aula taller 1	Aula taller 2	Aula taller2	Aula taller 3	Aula Taller 4

Edificio de Derecho					
1 ^{er.} piso	D101	D102	D105	D120	D127
2 ^{do.} piso	D202	D207	D211		

Edificio de Química			
1 ^{er.} piso	Laboratorio		
2 ^{do.} piso	Q201	Q204	Q206

Edificio E				
1 ^{er.} Piso	E 103	E104	E105	E106
2 ^{do.} Piso	E 203	E 204	E 206	E206

1.7. Proyectos sociales

Cada año la Universidad de Piura registra todos los aportes en materia de proyectos e investigaciones y, en especial, del trabajo esforzado y bien hecho de sus trabajadores y graduados en favor de las comunidades urbanas y rurales que rodeen su espacio de acción en las memorias sociales de los últimos años (<http://UDEP.edu.pe/conocelaUDEP/>).

En estas memorias se ha recogido una muestra significativa de la permanente labor en beneficio de la cultura, educación, salud, recreación, mejoramiento de la calidad de vida del entorno, sobre todo de las poblaciones más necesitadas de la región.

1.8. Servicios UDEP

A. Biblioteca, Pirhua, librería y fotocopiadora

La Biblioteca UDEP está constituida por todos los fondos bibliográficos y documentales de la Universidad, cualquiera que sea su soporte y su procedencia. Se puede hacer la consulta del catálogo en línea y reservas de ejemplares en el enlace: <http://www.bibliocentral.UDEP.edu.pe/>

La biblioteca cuenta con colecciones de libros, revistas, periódicos, tesis, libros electrónicos, etc. La consulta se puede hacer en sala o mediante préstamos de libros para llevar a casa por 24 horas, la mayoría no son de acceso directo a los estudiantes por lo que debe hacer una solicitud virtual para acceder al préstamo. Hay colecciones valiosas que no se pueden prestar para casa, pero sí consultar en sala.

Pirhua es el repositorio institucional de la Universidad de Piura, creado para albergar y gestionar documentación digital en acceso abierto <http://pirhua.UDEP.edu.pe/> *Pirhua* recolecta, archiva y difunde la producción científica, académica e institucional generada por la Universidad. Su objetivo es proporcionar un acceso permanente y fiable de los documentos producidos por esta institución a la comunidad universitaria y al público en general.

Por su parte, la librería universitaria ofrece libros de distintas áreas, sobre todo editados e impresos en UDEP y tiene a la venta también artículos de papelería de primera necesidad: lapiceros, hojas, cuadernos y algunos artículos de recuerdos de UDEP, etc. Es aquí donde se pueden comprar las hojas de solicitud membretadas para los trámites internos de la Universidad.

El centro de copiado brinda servicios de ampliaciones, reducciones, ploteos, escaneos e impresiones en blanco y negro y a color, directamente desde SIGA o desde otros dispositivos.

B. Cafeterías

En el campus de Piura hay dos cafeterías principales, dos pequeñas ubicadas en el edificio de la Facultad de Derecho y otra en el Edificio E y un quiosco de ventas de helados y bebidas refrescantes.

Solo las principales atienden menú universitario, menú ejecutivo, dietético y algunos platos a la carta, los menús se diferencian en el precio y en el segundo plato que es más elaborado en el menú ejecutivo; puede hacer reservas antes de las 11 a. m. En las otras solo se venden alimentos preparados, listos para llevar.

Durante los meses regulares de clase, la afluencia es regular y se intensifica alrededor de las 11 a. m y en los cambios de hora; es decir, entre clase y clase.

C. Centro de idiomas

El Centro de Idiomas de la Universidad de Piura se creó en 1994 para ofrecer a los alumnos de UDEP un conocimiento funcional del idioma inglés, adecuado a estándares internacionales (<http://www.idiomas.UDEP.edu.pe/>). El objetivo es sumar a las competencias profesionales el dominio de una o más lenguas extranjeras.

Actualmente se dictan, además, del inglés, el portugués y el chino mandarín; no se dicta español para extranjeros. Los ciclos I y II comienzan en marzo y agosto, respectivamente, coincidiendo con el ciclo regular de estudios de la universidad, pero terminan una semana antes. Además, también se dictan cursos intensivos en verano. Están dirigidos a alumnos, exalumnos UDEP y alumnos externos.

Del idioma inglés se dictan los niveles *Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate II, Upper Intermediate I, Upper Intermediate II*.

Hay un programa para niños entre 11 y 14 años de edad, *Junior*, en el que se dictan 3 periodos por año.

La frecuencia con que se puede estudiar puede ser interdiaria, que termina en julio o diciembre según sea el semestre, o de frecuencia diaria, que concluye en junio o noviembre.

D. Policlínico universitario

El área departamental de Ciencias Biomédicas tiene a su cargo el dictado de cursos regulares de cultura biomédica en los programas académicos de las facultades de la Universidad de Piura que los solicitan.

Organiza cursos médicos de actualización, conversatorios, seminarios, jornadas científicas, etc. dirigidos especialmente a los profesionales de la salud de la región.

Además, vela por la salud de la comunidad universitaria a través del Policlínico Universitario, desarrolla acción médico-social en Piura a través del Centro Universitario de Medicina preventiva (CUM).

El policlínico está conformado por personal médico y de enfermería altamente calificado, lo que garantiza un tratamiento ambulatorio eficaz al paciente generalmente en estas especialidades:

Medicina General, endocrinología, pediatría, ginecología, dermatología, ortopedia y traumatología, otorrinolaringología, cardiología, odontología.

Tiene como unidades de ayuda diagnóstico y servicios auxiliares: Laboratorio de análisis clínicos, diagnóstico por imágenes: mamografías, radiología, ecografías obstétricas y ginecológicas.

Horario de atención: de lunes a viernes: Mañanas: 8:00 a 1:00 y Tardes: 4:00 a 7:00

E. Consultorio jurídico gratuito

En 1995, la facultad de Derecho de la Universidad de Piura crea el Consultorio Jurídico gratuito, con el fin de brindar acceso a la justicia a familias de escasos recursos económicos.

El consultorio funciona en la parroquia del asentamiento humano Los Algarrobos (sector noroeste de la ciudad), y está a cargo de egresados de esa Facultad. Los ayudan en su tarea un grupo de estudiantes de Derecho de la UDEP.

F. Internet: áreas de *wi-fi* y centros de cómputo

La Universidad de Piura ofrece gratuitamente a sus alumnos y exalumnos el servicio de Internet a través de sus aulas de cómputo, adecuadamente equipadas para realizar actividades académicas.

Cuenta con el asesoramiento informativo de profesionales egresados de lo que fue la Escuela Tecnológica Superior de la Universidad. Asimismo, brinda servicio para el dictado de cursos de extensión. En sus horas libres, los centros de cómputo están libres para los alumnos que lo necesiten.

En el campus de Piura se pueden encontrar 5 centros de cómputo con una capacidad promedio de 30 personas cada uno:

- CC 122 en el edificio principal
- CC 318 en el edificio principal
- CC 31 en el edificio de Ingeniería
- CC T18 en el edificio de la FCOM
- CC 1 en el edificio de Educación- Humanidades
- CC Sala de trabajos en grupo, en la biblioteca

Hay señal del *Wi-fi* de acceso libre en la mayoría de las áreas comunes de la universidad, se distinguen tres usuarios el de alumnos, profesores y administrativos; solo el primero es de libre acceso.

G. Sistema Integrado de Gestión Académica (SIGA)

El Sistema Integrado de Gestión Académica (SIGA) es un programa virtual que desarrolla la Universidad de Piura desde el año 2007, como parte de un reordenamiento general que ha dado

como resultado la optimización de los procesos y procedimientos unificados y concertados, para la mejora de los servicios académicos, con información útil para los alumnos, profesores y administrativos.

Mediante el SIGA los estudiantes y profesores de UDEP pueden acceder a los horarios, oficinas, correos electrónicos, etc. Se puede acceder a él desde diferentes soportes electrónicos.

Por este sistema el alumnado puede comunicarse con sus profesores y asesores (y viceversa), ver su horario, sus aulas, las comunicaciones de secretaría académica, presentar reclamos y solicitudes, etc.

Se recomienda en época de clases estar atento a las comunicaciones de secretaría y de las asignaturas, ya que se colocan anuncios de los profesores que gestionan las asignaturas en ese soporte: cuelgan información importante, separatas, clases, trabajos, comunicados, etc.

2. Información sobre la ciudad de Piura

La Municipalidad de Piura en su portal de transparencia (<http://www.munipiura.gob.pe/>) muestra, entre muchos otros datos gubernamentales: seguridad ciudadana y control municipal, educación, cultura, deporte y recreación, servicios comerciales, planificación y desarrollo, medio ambiente, población y salud y desarrollo social, desarrollo económico local, territorial y transporte, instituto vial provincial.

En Perú, existe la Comisión de Promoción del Perú para la Exportación y el Turismo (PromPerú). Se trata de una entidad dependiente del Ministerio de Comercio Exterior y Turismo del Perú con sede en la ciudad de Lima. Es la entidad que integra la ex comisión para la Promoción de Exportaciones (PROMPEX) y a la ex comisión de Promoción del Perú (PROMPERÚ) - previamente encargada de la promoción del turismo - de acuerdo al D.S. N° 003-2007-MINCETUR. Promperú (2016) tiene como misión:

Desarrollar estrategias para posicionar una imagen integrada y atractiva del Perú que permitan desarrollar el turismo interno y promoverlo ante el mundo como un destino privilegiado para el turismo receptivo y las inversiones. Igualmente tiene como función la promoción de las exportaciones que realiza este país.

PromPerú brinda un sistema de información y asistencia para viajeros llamado iPerú. Este ofrece gratuitamente información turística oficial sobre atractivos, rutas, destinos y empresas que brindan servicios turísticos, así como orientación y asesoramiento en caso de que los servicios turísticos no estuvieran conforme a lo ofrecido por los operadores, brindándoles el canal idóneo para hacer llegar sus consultas e insatisfacciones. iPerú se encuentra en los aeropuertos y plazas de armas o zonas turísticas donde se pueda necesitar de información turística.

iPerú tiene su web <http://www.peru.travel/es-pe/> con información de todo el país, entre la cual incluye un calendario de actividades. Está la información sobre Piura en el siguiente enlace <http://www.peru.travel/es-pe/donde-ir/piura.aspx>, con apartados sobre acceso, costo y clima; qué hacer y qué visitar, cómo llegar, trasportes, dónde quedarme, dónde comer, entretenimiento, agencias de viaje, mapa de la ruta y una galería de fotos.

Esta información básica de la web se puede completar en las mismas oficinas de iPerú.

La página web de la universidad enlaza la de la Marca Perú <http://nacional.peru.info/es> en donde se pueden leer temas, como inversiones, exportaciones, turismo, gastronomía, música, moda, arte y cultura, deporte y turismo.

2.1. Datos generales y plano de la ciudad

Piura fue la primera ciudad fundada por los españoles en Sudamérica en el año 1532. Su nombre deriva de la palabra quechua *Pirhua*, que significa granero o depósito de abastecimiento, ya que en tiempos remotos Piura era una base de abastecimiento de los pobladores quechuas.

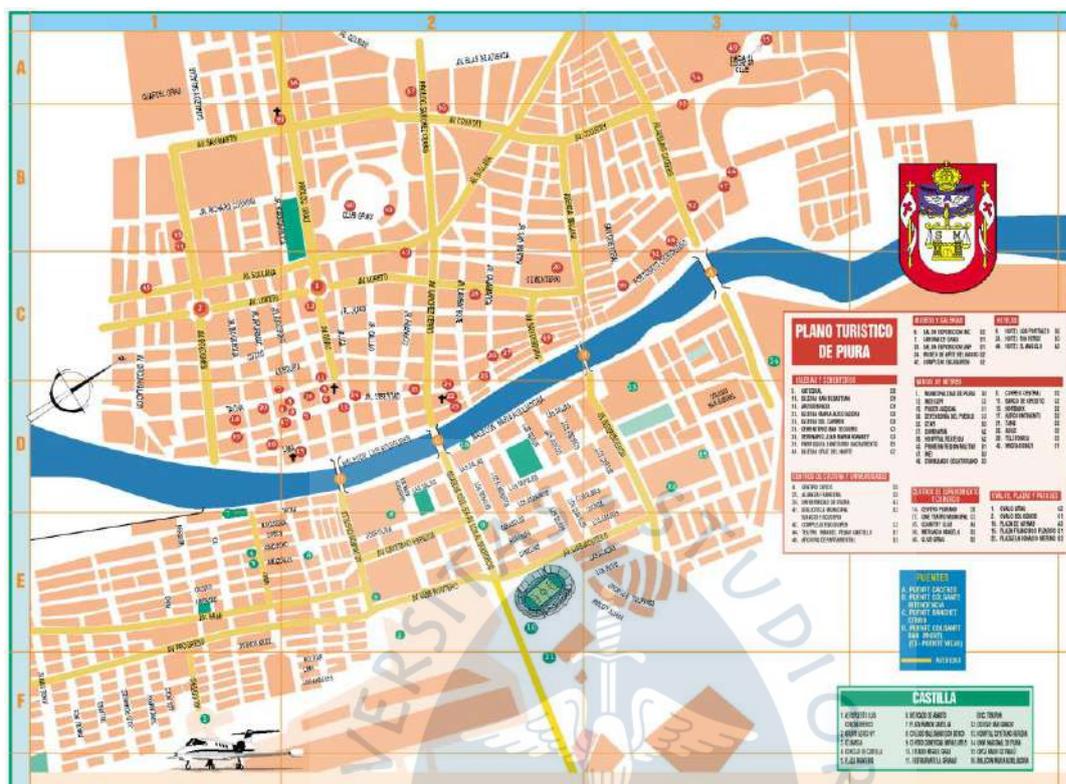
El departamento de Piura limita por el norte con el departamento de Tumbes y la República del Ecuador; por el este, con la república del Ecuador y la región de Cajamarca; por el sur, con el departamento de Lambayeque; por el oeste limita con el Océano Pacífico. Tiene una superficie de 35. 892.49 Km², equivalente al 3% del territorio peruano, con una población de 31 millones 237 mil 385 habitantes (INEI, 2017). Está dividida en ocho provincias: Ayabaca y Huancabamba están ubicadas en la zona de la sierra piurana; Morropón, que comparte su territorio entre la zona costera y andina; las provincias de Piura, Paita, Talara, Sechura y Sullana, ubicadas en la zona costera.

La capital de Piura es la ciudad del mismo nombre, ubicada a la margen derecha del río Piura.

En el siguiente enlace se puede acceder al mapa de la ciudad y político del Perú <http://www.piuraperu.org/mapa.html>.

Figura 48

Plano de la ciudad de Piura



Fuente: <http://www.quieroperu.com/plano-turistico-de-piura/> (2017)

2.2. Alimentación: restaurantes, comidas rápidas, heladerías y ambulantes

La ciudad de Piura es reconocida a nivel nacional por sus encantos culinarios, y los locales lo saben, por lo que forma parte de la idiosincrasia y buena acogida invitar a comer comida criolla a los recién llegados y de preferencia darles a probar de todo un poco.

Debido al calor que puede hacer en la ciudad, hay que tomar medidas de precaución sobre dónde se come, ya que la falta de refrigeración o limpieza puede afectar el estado de los alimentos. Es preferible ir a restaurantes donde se note la limpieza y el cuidado.

Hay varios vendedores ambulantes de comidas en las esquinas, que venden a precios cómodos. Aunque la gente joven suele consumir mucho estos productos, por su venta rápida y su bajo costo, lo mejor es pedir referencias. También es posible encontrar ventas de jugos de frutas naturales en triciclos o carretas, de igual manera hay que ir con precaución y consumir preferentemente bebidas embotelladas.

Con el reciente impulso de los centros comerciales, han ampliado la gama de ofertas de comidas rápidas de restaurantes locales, nacionales e internacionales⁴ como: Chili's, KFC; Burger King, Bombos, McDonald's, Pizza Hut, Papa Johns, China Wok, Starbucks, Don Belisario, Planet Xpress, Rústica, Otto Grill; heladerías como el Chalán, D'Onofrio y Pinkberry, etc.

2.2. Alojamiento: residencias universitarias y pensiones y lavandería.

El estudio de los universitarios procedentes de diferentes ciudades del país requiere un ambiente propicio y cercano a UDEP, su movilidad, debido a esto último, en los alrededores de la Universidad de Piura se han ido adaptando diferentes alquileres dentro de ambientes familiares, en muchos casos, de antiguos alumnos.

La Universidad de Piura recomienda dos alojamientos, dirigidos por miembros del Opus Dei: Altozano (para las alumnas) y Tangará (para alumnos). En ellos, los residentes gozan de un ambiente familiar, asesoramiento personalizado en los estudios, formación humana y espiritual, y pueden participar en actividades culturales, deportivas y de proyección social. Las pensiones son autónomas en cuanto a organización de actividades, horarios, concesión de plazas, precios, entre otros, por lo que cualquier trámite e información adicional debe ser consultado directamente.

En los alrededores de la Universidad los residentes de la zona han habilitado muchas casas para el alquiler de cuartos o habitaciones para estudiantes, algunos solo con modalidad de habitación y otros que incluyen también alimentación. Se les conoce con el nombre de pensión⁵ con o sin comidas. En estas pensiones el lavado de ropa no suele estar incluido, pero a los alrededores de la universidad existen servicios locales de lavandería y planchado.

2.3. Clima y vestimenta

La ciudad de Piura se ubica en la zona norte del país, muy cercana a la zona ecuatorial y es conocida como la «ciudad del eterno calor», no solo por el temperamento amistoso y hospitalario de los piuranos, sino también por su clima. En la ciudad se suelen distinguir solo los meses de verano y de invierno; las otras dos estaciones pasan desapercibidas; las temperaturas de verano, entre los meses de enero y marzo, pueden ser entre 22°C y 38°C; y en los meses de invierno pueden oscilar entre 14°C y 17°C. La temperatura promedio a lo largo del año es de 26°C con tendencia siempre a despejar el cielo a mediodía y a que la temperatura suba.

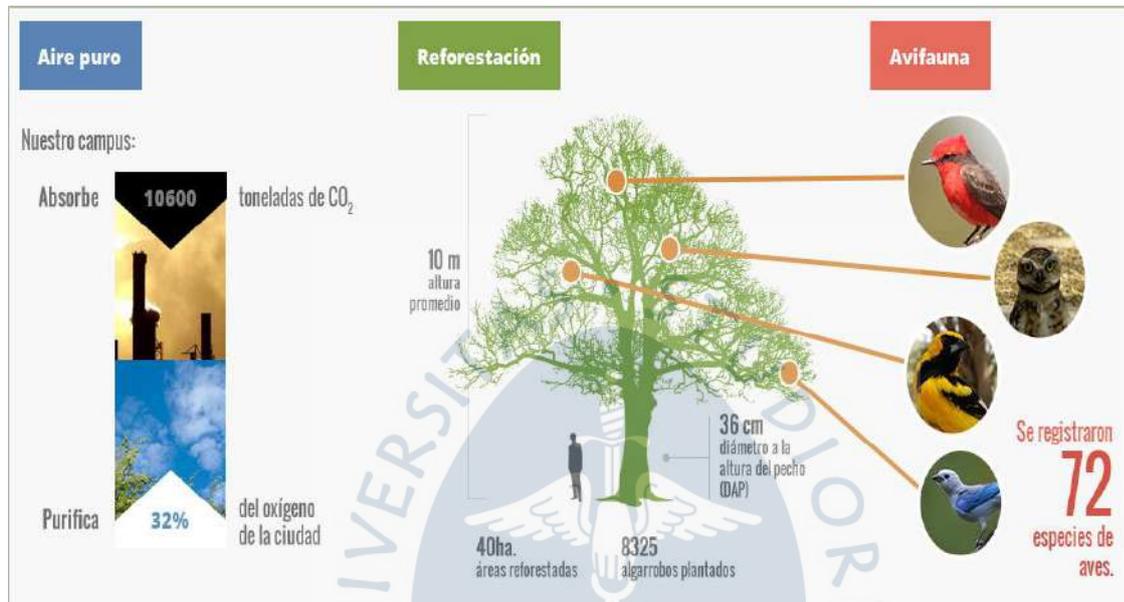
⁴Se menciona la presencia de estos restaurantes ya que, al ser de *cocina internacional*, hay más posibilidades de que los conozcan y puedan acceder a un menú diferente del local.

⁵ Casa donde se reciben huéspedes mediante precio convenido. RAE.es

La Universidad de Piura está ubicada en un área de 130 hectáreas de extensión. Además, cuenta con 90 hectáreas de algarrobos productos de una reforestación permanente desde 1969, lo que hace que se genere un microclima más fresco que el que se puede sentir fuera de ella.

Figura 49

UDEP Campus verde



Fuente: <http://UDEP.edu.pe/campusverde/> (2012)

Los alumnos y alumnas deben vestirse de acuerdo al estilo y tono universitario propio de la Universidad de Piura. Se recomienda evitar el uso en la universidad de ropa para hacer deporte (*leggings*, *buzola*, *chandal*), o para ir a la playa o para ir de paseo (*shorts* o *pantalones cortos*, *escotes*, *blusas sin mangas*, etc.). La ropa adecuada para el estudio y trabajo en la universidad se podría describir como casual, pero en el contexto universitario (*jeans* clásicos, *polos* con mangas o manga corta, etc.)

2.4. Costumbres

Los piuranos suelen ser gente amable y cálida como se ha mencionado. En el día a día es costumbre saludar cada vez que te encuentras a una persona conocida, porque si no se podría tomar como una señal de mala educación.

En saludos más formales la costumbre es dar la mano; entre amigos, a personas mayores, profesores o personas que no se conocen mucho y con las que no hay confianza. Por la pandemia del COVID-19 se usan los gestos y el codo, aunque lo común entre los jóvenes varones es saludarse con la mano y entre jovencitas con un beso en la mejilla. También se suele saludar con una pregunta de

cortesía sin esperar respuesta, por ejemplo: ¿qué tal?, ¿cómo estás?; a las que se puede responder con la primera pregunta: ¿qué tal? Si la otra persona contesta negativamente, es signo de que quiere conversar un poco.

Es costumbre también decir o desearle ¡Salud! a una persona que acaba de estornudar, sea conocida o no. No hacerlo se podría considerar una falta de cortesía.

2.5. El dinero, los bancos, las tarjetas y la propina

No se recomienda llevar todo el dinero consigo ni mostrar o dejar ver todo el dinero que se tiene en ese momento. Se recomienda llevar solo lo que se va a necesitar. Si va a ir a zonas muy concurridas como el mercado central, lo que se recomienda es el uso de varios bolsillos en donde se pueda repartir el dinero. En los centros comerciales no hay problemas con la seguridad, pero aún así conviene estar siempre atentos.

En la mayoría de establecimientos comerciales grandes y, sobre todo, restaurantes, se puede pagar con VISA, pero también hay comercios pequeños en los que solo se recibe dinero en efectivo. También se usan las tarjetas de Master Card.

En determinados puntos de la ciudad existen cajeros GlobalNet, que reciben todo tipo de tarjetas, aunque cobran una comisión por el trámite, salvo que haya algún tipo de convenio entre los dos bancos.

La mayoría de bancos que funcionan en la ciudad tienen oficinas con cajeros automáticos en los centros comerciales y en el centro de la ciudad y donde se puede acceder al dinero en efectivo.

En la universidad no hay oficinas bancarias, solo algunos cajeros automáticos. Se puede pagar con tarjetas en la librería, en el policlínico y en caja del edificio de gobierno y en las cafeterías. En los demás servicios, solo se usa dinero en efectivo.

En las compras que se pueden hacer en la ciudad, si se trata de una tienda pequeña de artesanías o ropa, es posible «regatear» el precio, pero en los centros comerciales o restaurantes el precio es fijo.

El sistema de propinas existe sobre todo en los restaurantes, en reconocimiento de la buena atención y servicio prestados. La donación no es muy alta y depende del tipo de ambiente, del consumo y es voluntario.

2.6. Formas de ocio: cines, clubes, gimnasios, etc.

- Cines y teatros:

En la ciudad hay un cine multisala en cada centro comercial: Plaza del Sol: CinePlanet, Real Plaza: CinePlanet, Plaza de la Luna: UVK y Open Plaza: Cinemark.

Las carteleras se pueden ver en sus páginas webs, en los periódicos locales y en la página web de cada cine. Además, <https://www.fandango.lat/pe> donde se puede revisar la cartelera de todos los cines del país y también se pueden comprar las entradas para cualquiera de ellos.

En la ciudad, además, hay dos teatros que son salones multiusos, pero son pocas las representaciones que se llevan a cabo durante el año.

- Instituciones:

La Alianza Francesa es una institución académica de reconocimiento internacional que suele presentar ciclos de cine gratuitos y exposiciones de arte varias veces al año.

- Sociedades recreativas

En la ciudad se encuentran el Country Club (<http://countryclubpiura.com/>) y el Club Grau (<http://www.club-grau.org/>), que tienen instalaciones deportivas y recreativas y personas no asociadas pueden ingresar pagando un pequeño derecho como invitado. Están también el Rotary Club (<http://www.rotaryclubpiuraoeste.org/>) y el Club de Leones (<http://clubdeleonespiura.blogspot.pe/>) como instituciones de varios años de experiencia que realizan actividades culturales y de entretenimiento familiar. Los dos primeros tienen se puede acceder a ellos, previo pago, en compañía de algún socio.

- Gimnasios:

También se encuentran varios gimnasios en la ciudad, algunos dentro de las mismas zonas comerciales y varios cercanos a la universidad.

- Discotecas, karaokes y pubs:

Hay varias discotecas en la ciudad, algunas dentro de los centros comerciales y que solo cobran el ingreso los fines de semana. Se recomienda la asistencia en grupo, ya que no es común que alguien vaya solo.

- Restaurantes turísticos y recreacionales campestres:

Que cuentan con piscinas, paseos a caballo, motocross, etc. Funcionan a los alrededores de la ciudad y atienden a partir del mediodía. En estos restaurantes suelen hacerse conciertos de cantantes nacionales e internacionales. Algunos de ellos cobran la entrada, pero se suele descontar de los gastos que se hagan dentro del local.

- Deportes:

El IPD (Instituto Peruano del Deporte <http://www.ipd.gob.pe/index.php/es/>) tiene instalaciones a las que se puede acceder previas coordinaciones: natación, atletismo, boxeo, judo, lucha olímpica, Taekwondo, levantamiento de pesas, gimnasia, tenis de mesa y bádminon.

La Universidad de Piura ofrece talleres extracurriculares para sus alumnos todos los semestres: Odanza, teatro, dibujo, pintura, cajón peruano, etc. (Véase el apartado 4.1.1.5.). Además, ofrece la posibilidad de pertenecer al equipo de fútbol, básquet, natación, etc.

2.7. Iglesias y centros religiosos

En la ciudad hay iglesias evangélicas, adventistas, mormonas (Santos de los Últimos Días), Testigos de Jehová y otras iglesias cristianas de diferente denominación, pero sobre todo, católicas debido al número de fieles (véase anexo 6). No hay un número relevante de fieles de confesiones no cristianas. Según las estadísticas del INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática) de 2017, el 76% de la población censada en la región Piura es católica.

La página web del Arzobispado de Piura ofrece el listado de las iglesias, su ubicación, teléfono y horario de misas (Disponible en <http://www.arzobispadodepiura.org>)

Existen en Piura un centro de estudios judíos <https://es-la.facebook.com/cejupi/info/?tab=overview> y un centro de inicios de actividades de mezquitas dirigidos por Masjid Raya Al Azhar.

2.8. Librerías- papelerías

La mayoría de las librerías de la ciudad son más bien papelerías, es decir, venden material de escritorio y oficina. Hay varias papelerías en general y algunas especializadas, en el centro de la ciudad y en el mercado. Abundan también en el centro de la ciudad, aunque en general muchas de ellas venden libros sobre todo de segunda mano, ediciones escolares o, también copias piratas de libros de éxito. Zonas pequeñas de papelería se pueden encontrar también dentro de los hipermercados.

2.9. Salud y seguros

Para atenciones médicas en la ciudad hay hospitales, clínicas, postas médicas, etc. La universidad cuenta con un Policlínico para la atención de los alumnos y trabajadores de la misma universidad, que sin embargo extiende su atención al público en general.

En la ciudad hay muchas cadenas de farmacias que cuentan con un farmacéutico para la atención ambulatoria de quienes deseen. Se pueden comprar pastillas por unidades o por caja y la mayoría de medicamentos se venden sin receta médica.

Los seguros médicos suelen cubrir un porcentaje de la atención en consultas y en compras de medicamentos. El seguro universitario cubre los accidentes ocurridos dentro de los ambientes de la Universidad, pero no cubre los medicamentos.

2.10. Servicio de transporte y telefonía

El servicio de transporte de pago dentro de la ciudad puede ser por

- buses (que tienen un recorrido fijo por la ciudad)
- combis (especie de Van)
- taxis
- taxis colectivos (son autos que tienen una ruta fija)
- mototaxis («motocicleta de tres ruedas y con techo que se usa como medio de transporte popular para trechos cortos» DLE, 2020)
- motos lineales (que no pueden ingresar al centro de la ciudad)

No existen taxímetros, el precio de los taxis y mototaxis se negocia previamente con el chofer y se admite cierto margen de regateo; lo recomendable es preguntar a los amigos cuánto cobran desde el lugar que se está al lugar que se quiere ir para tener una referencia.

Se usa poco la bicicleta para movilizarse por la ciudad, no existen muchos carriles para bicicletas o ciclovía y todavía no se considera seguro. En el Campus UDEP, hay un tramo de este tipo de vía.

Para mayor seguridad en horas de la noche y madrugada o en el aeropuerto se recomienda el uso de compañías de taxi por teléfono. El código de teléfono es 073 antes del número de teléfono fijo. En los últimos años han crecido estas compañías por la comodidad que recogen y dejan en el lugar que uno desea. Están, entre otras:

- Taxi Privado: telf. 301177
- Taxi Perú Piura: telf. 356570
- Piura Taxi: telf. 303999

También Uber e Easy taxi para pedir taxis por la aplicación de teléfono celular.

En la Universidad de Piura hay un comité de combis que trasladan a los alumnos por un costo económico. Cubren las principales rutas: UDEP- Centro- UDEP, UDEP-Miraflores- UDEP, UDEP-Urbanización Piura- UDEP. También hay un comité de taxis con tarifas preferenciales para los usuarios dentro de la UDEP.

El servicio de telefonía está muy extendido por empresas como Telefónica, Claro Bitel y Entel. La forma más usada para comunicarse es vía teléfonos celulares, mensajes de texto y *WhatsApp*. Dentro del campus hay tres cabinas telefónicas que funcionan con monedas, desde donde se puede llamar a teléfonos fijos y celulares. Además, hay señal de *wi-fi* libre en áreas comunes.

2.11. Teléfonos de emergencia en la ciudad

Figura 50

Teléfonos de emergencia de la ciudad de Piura

DIRECTORIO EMERGENCIAS	
Violencia familiar y abuso sexual	100
Emergencia	105
Hospital Regional	32-1001
Hospital Santa Rosa	361509
Hospital Zonal Es Salud	32-1381
Radio Patrulla	105
Hospital Regional J. Reategui D.	32-2731 – 633212
ENOSA	284050 – 991334000
Defensa civil	284600 – 334538
Emergencia PNP	105
Serenazgo de Piura (Secom)	302490 – 950 206 431
Bomberos	116 – 309999 – 355555
Bomberos Santa Rosa N°79	305555
Comisaria PNP de Piura	307641
Investigación Criminal PNP	307648
Dep. Robo de Vehiculos PNP	307648
Defensa Civil (Gov. Regional)	115 (Movistar)
Dep. Robo de Vehiculos PNP	307648
Comisaria PNP de Catacaos	370254
Comisaria PNP de San Martin	361197
Comisaria PNP de La Union	374207
Comisaria PNP de El Indio	344292
Serenazgo de castilla	349453 – 996427089
Comisaria PNP de Castilla	341467- 980 121 521
Serenazgo 26 de Octubre	966638769
Radio Patrulla PNP	307632
Comisaria PNP de Tacala	346643 – 939108338

Fuente: <https://piuravirtual.com/piura-2/telefonos-de-emergencia/> (2021)