

**APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS DE NECESIDADES EN ELE PARA EL
COLEGIO SAN BARTOLOMÉ LA MERCED DE BOGOTÁ**

NIDIA ELIZETH CASTAÑEDA MELLIZO

ANA LUISA CASTRO RODRÍGUEZ

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Lingüística Aplicada del
Español como Lengua Extranjera

Asesor

Profesor **William Sánchez Amézquita**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DE ELE
BOGOTÁ**

2015

TABLA DE CONTENIDO

<i>INTRODUCCIÓN</i>	10
1. Problema	12
1.1 Formulación del problema	12
1.1.2 Interrogante	16
1.2 Justificación	16
1.2.1 Estado de la cuestión	17
1.2.2 Importancia de la investigación	32
1.3 Objetivos	34
1.3.1 Objetivo general	34
1.3.2 Objetivos específicos.....	34
2. Marco de Referencia	35
2.1 Bases teórico-conceptuales de referencia	35
2.1.1 El currículo	35
2.1.2 El diseño curricular.....	38
2.1.3 Las necesidades	40
2.1.3.1 Tipos de necesidades.....	42
2.1.4 El análisis de necesidades (AN)	43
2.1.5 El perfil de un profesor de ELE	44
2.2. Bases metodológicas de referencia	46
2.2.1 Tipo de investigación	46
2.3. Ruta metodológica	47
2.3.1. Ruta metodológica general del A/N	47
2.3.2. Ruta metodológica específica del análisis de necesidades en el campo curricular.....	49
2.3.3 Ruta metodológica.....	55
3. Aproximación al Análisis de Necesidades para el Colegio San Bartolomé La Merced.	57
3.1. Primera fase o fase previa	57
3.1.1 Necesidad o demanda	57
3.1.2 El contexto.....	60
3.1.2.1 La situación del español lengua extranjera en el mundo y en Colombia.....	60
3.1.1.2 El contexto específico: el español lengua extranjera en el Colegio San Bartolomé La Merced.	68
3.1.3 La población involucrada	70
3.1.3.1 Los estudiantes y familias.	70
3.1.3.2 Los profesores y profesionales en otras áreas.	72
3.1.3.3 Las directivas y el personal administrativo.	72
3.1.4 Demandante, objetivos y finalidad del análisis de necesidades.....	73
3.1.5 El momento del diseño curricular en la institución	73

3.1.6 Tipo de métodos de recolección a tener en cuenta	74
3.2. Segunda fase o fase de diseño	75
3.2.1 Instrumentos utilizados en el Análisis de Necesidades	75
3.2.1.1 Cuestionario dirigido a padres de familias de estudiantes extranjeros.	76
3.2.1.2 Cuestionario dirigido a estudiantes extranjeros que estudian en la institución.	76
3.2.1.3 Cuestionario dirigido a profesores de la institución educativa.	76
3.3 Tercera fase o fase de realización.....	78
3.3.1 Presentación y análisis de la información.....	78
3.3.1.1 Cuestionario de análisis de necesidades dirigido a familias de estudiantes extranjeros.	78
3.3.1.2 Cuestionario dirigido a estudiantes extranjeros que estudian en la institución.	83
3.3.1.3 Cuestionario dirigido a profesores que han tenido a su cargo estudiantes extranjeros.	89
3.3.2 Triangulación de la información de las tres fases desarrolladas	102
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	104
REFERENCIAS.....	108
ANEXOS.....	114
ANEXO 1	115
Entrevista semiestructurada dirigida a la coordinadora del programa de bilingüismo para el análisis de necesidades de español lengua extranjera del Colegio San Bartolomé La Merced.....	115
ANEXO 2	118
Entrevista semiestructurada dirigida a una estudiante extranjera de la sección bachillerato en el Colegio San Bartolomé La Merced	118
ANEXO 3	125
Encuesta dirigida a padres de familia de estudiantes extranjeros en el Colegio San Bartolomé La Merced	125
Questionnaire addressed to families of foreign students at the San Bartolomé La Merced School.....	129
ANEXO 4	133
Cuestionario para el análisis de necesidades de estudiantes extranjeros en el Colegio San Bartolomé La Merced	133
Questionnaire for the analysis of communicative needs of foreign students at the San Bartolomé La Merced School	138
ANEXO 5	144
Cuestionario dirigido a profesores que tienen a su cargo estudiantes extranjeros en el Colegio San Bartolomé La Merced	144

RESUMEN

Esta investigación de tipo cualitativo tiene como objetivo hacer un análisis de las necesidades de enseñanza-aprendizaje de español lengua extranjera en la comunidad educativa Colegio San Bartolomé La Merced. En el marco de referencia, desde lo teórico se aborda el concepto de *currículo* planteado por Bermúdez (2011) y Díaz Barriga (2003); el *diseño curricular* desde Petrina (2007) y Rink (2008); el concepto de *necesidad* formulado por Astika (1999) y Riart (2002); el *análisis de necesidades* desde los planteamientos de Nunan (1988) y Fatihi (2003); y el *perfil de un profesor de ELE* abordado por el Instituto Cervantes (2012) y Pizarro (2013). La investigación involucra a los miembros de la comunidad educativa relacionados con estudiantes extranjeros. Para el propósito de este análisis se tabulan y analizan los datos recolectados a través de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios. En las conclusiones se destaca la necesidad de tener una herramienta curricular que sustente el proceso de enseñanza aprendizaje de español lengua extranjera dentro de la institución. Se recomienda seguir profundizando en la estructura de dicha propuesta curricular para atender las necesidades asociadas al español como lengua extranjera.

Descriptores: currículo, diseño curricular, necesidad, análisis de necesidades y perfil del profesor de ELE.

ABSTRACT

This project is a qualitative research, which objective is to analyze the teaching and learning needs of Spanish as a foreign language in the educational community of San Bartolomé La Merced School. In the theoretical framework the ideas about curriculum of Bermúdez (2011) and Díaz Barriga (2003) are considered; the vision of curriculum design by Petrina (2007) and Rink (2008) are revisited; the concept of need proposed by Astika (1999) and Riart (2002) is included; the concept of needs analysis by Nunan (1988) and Fatihi (2003) is taken into account; and the definition of the Spanish as a foreign language teacher is taken from the Instituto Cervantes (2012) and Pizarro (2013). This research involves the members of the educational community who have a relation with foreign students. To fulfill the aims of the current analysis, the data collected through semi structural interviews and questionnaires was tabulated and analyzed. It is concluded that it is necessary to have a curricular tool that supports the learning and teaching process of Spanish as a foreign language inside the institution. It is recommended to delve into the structure of this curricular proposal in order to attend the needs related to Spanish as a foreign language.

Key words: Curriculum, curriculum design, need, needs analysis, and Spanish as a foreign language teacher's profile.

AGRADECIMIENTOS

“Todo es posible para el que cree”

Marcos 9:23

A Luisa Alejandra y María Resurrección
por su infinito amor y apoyo.

Esto es para ustedes.

A nuestras familias
por creer en nosotras y apoyarnos en todo momento.

A nuestros amigos (as)
por su paciencia y por darnos ánimo en cada etapa.

Al profesor William Sánchez
por su dedicación, alegría y orientación en el proceso.

A la profesora Érika López
por su confianza y colaboración.

Al Colegio San Bartolomé La Merced y los profesores de la sección primaria
por permitir que esto sea posible.

A Iara Kim Seong Hyun
por ser parte de la inspiración de este proyecto.

¡Gracias por creer!

INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge de la inquietud asociada al aumento de la población de estudiantes extranjeros en el Colegio San Bartolomé La Merced. Esta situación fue manifestada por la coordinadora de bilingüismo de la institución a una de las profesoras de la maestría en Lingüística Aplicada de ELE quien apoya el proceso de prácticas de ELE de estudiantes de pregrado de la Universidad Javeriana. Al ser profesoras de dicha institución educativa, nos fue sugerido por la directora de la maestría de Lingüística Aplicada de ELE apoyar el proceso de español lengua extranjera, puesto que podíamos estar involucradas de manera directa con el trabajo de los estudiantes extranjeros y tener acceso a información relevante para realizar este ejercicio investigativo.

De igual manera, como profesoras observamos que realizar una investigación sobre español lengua extranjera no sólo aporta a nuestra formación como estudiantes de la maestría sino también atiende a una necesidad real que se presenta en la institución. Por un lado, el desarrollo de este proyecto se entiende como una oportunidad para poner en práctica lo aprendido en la clase de Lingüística Aplicada y Pedagogía de ELE I con relación al *currículo*. Y por otro lado, para atender las necesidades de los estudiantes extranjeros que han llegado a la institución y han tenido dificultades lingüísticas y culturales en su integración a las dinámicas de la vida escolar.

Así, debido al interés por aportar una posible solución a un problema real de este contexto educativo, se deriva la idea de presentar en este documento una aproximación a un *análisis de necesidades* que busca determinar qué se necesita para apoyar el proceso de ELE en la institución colegio San Bartolomé La Merced. Por una parte, escogimos el análisis de *necesidades* pues se considera una de las primeras etapas en la planeación curricular, ya que crea las bases de una propuesta que atienda las necesidades en torno a la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera de los miembros de la comunidad educativa CSBLM. Por otra parte, esta investigación es una aproximación al *análisis de necesidades* ya que por cuestiones de tiempo y del número de la población involucrada solo cubre algunas de las fases propuestas para la realización de un análisis completo; esta

condición deja abierta la posibilidad de continuar este proyecto y abarcar las otras fases. Cabe mencionar que la presente investigación se sustenta en la revisión de antecedentes asociados al análisis de necesidades en diferentes contextos que aportan bases teóricas y metodológicas. Desde lo teórico permiten comprender por qué este tipo de análisis es uno de los primeros pasos a tener en cuenta en el *diseño curricular*. Desde lo metodológico permiten identificar tanto el proceso a seguir, como los instrumentos de recolección de datos a tener en cuenta según se requiera.

El trabajo está organizado en tres grandes capítulos en los que se desarrollan las etapas del presente análisis. En el primer capítulo se presenta el problema de investigación, compuesto por la formulación del problema, el interrogante, la justificación de la investigación y los objetivos por alcanzar; en el segundo capítulo se expone el marco de referencia que se compone de las bases teórico conceptuales y de las bases metodológicas; y en el tercer capítulo se desarrolla la aproximación al *análisis de necesidades* y de enseñanza aprendizaje en el colegio San Bartolomé La Merced a través de tres fases: fase previa, fase de diseño y fase de realización, en las cuales se reflexiona sobre el contexto, se diseñan instrumentos de recolección de datos y se analiza la información obtenida. El documento termina con la presentación de las conclusiones, limitaciones y recomendaciones producto de la investigación. Finalmente, se anexan los instrumentos de recolección de datos tales como entrevistas semiestructuradas y cuestionarios.

Por último, consideramos que el siguiente documento es un aporte significativo y necesario dentro del campo de investigación de español como lengua extranjera en Colombia, en cuanto a que hasta el momento es un área poco explorada en comparación con otras lenguas. De esto se deriva la importancia de que más personas se interesen en indagar y trabajar en alternativas que apoyen y mejoren los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación del español como lengua extranjera en el país. Esperamos que lo propuesto en este trabajo dé inicio a nuevas investigaciones que aporten en el campo curricular de ELE.

1. Problema

Después del año 2010 en el Colegio San Bartolomé La Merced de Bogotá (CSBLM), han llegado de manera esporádica estudiantes extranjeros, cuya lengua materna es diferente del español, para integrarse a las actividades académicas de la institución. En un principio la llegada de estos estudiantes era ocasional, sin embargo, en los dos últimos años (2013-2014) el número de estudiantes extranjeros que no hablan español o con la necesidad de fortalecer su proceso en esta lengua se ha incrementado¹. En esta nueva realidad, que afronta la institución han surgido interrogantes en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (en adelante EA/ELE). La reflexión ha mostrado la necesidad de desarrollar una propuesta curricular teóricamente sustentada que le permita al colegio CSBLM apoyar el proceso de EA/ELE y dar paso a posibles intercambios a nivel internacional con otras instituciones.

En el siguiente capítulo el lector encontrará la formulación del problema de investigación, el interrogante, la justificación que consta del estado de la cuestión, la importancia de la investigación, el objetivo general y los objetivos específicos.

1.1 Formulación del problema

1.1.1 Hechos problemáticos

Teniendo en cuenta las vivencias y opiniones de los miembros de la comunidad educativa CSBLM (estudiantes extranjeros y sus familias de una parte, y los profesores y los administrativos de la otra), se puede vislumbrar una situación problemática relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en la institución. Así, en conversaciones con la coordinadora de bilingüismo del CSBLM, se ve un conjunto de problemáticas asociadas con las expectativas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje del español

¹ Según información extraída de la base de datos de admisiones del CSBLM, se pasó de recibir uno o dos estudiantes extranjeros no hispanohablantes en un período de diez años, a recibir alrededor de siete estudiantes extranjeros durante el período comprendido entre 2013-2014.

lengua extranjera en la institución². Una de las problemáticas alude a la falta de una propuesta formal para recibir a los estudiantes extranjeros entre 4 y 18 años de edad que llegan a la institución; otra problemática es la poca experiencia y formación de los docentes en torno al trabajo con estudiantes extranjeros no hispanohablantes; y por último, la inexistencia de una propuesta dentro del *currículo* bilingüe del colegio que responda a las necesidades de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.

El primer problema hace referencia a una serie de procedimientos formales sobre cómo se debe recibir a los estudiantes extranjeros y de qué manera se pueden integrar a la dinámica social y académica de la institución. No existen parámetros especializados que permitan establecer una serie de acuerdos que faciliten la comunicación y adaptación de los estudiantes a la vida escolar, sus procesos de socialización, de interacción y de participación activa en la vida académica de la institución. De igual manera, la importancia de incluir a las familias de estos estudiantes en el período de recibimiento y adaptación para promover un rol más dinámico en el proceso de aprendizaje de sus hijo (a) (s), buscando minimizar la tensión y ansiedad que genera la inmersión a la nueva sociedad a la que se acaba de llegar.

De esta falta de parámetros, se desprenden dos dificultades: una a nivel socio-afectivo y otra a nivel académico. Desde el componente socio-afectivo se evidencia una adaptación poco incluyente de los estudiantes, lo que puede derivar en un posible aislamiento e inconformismo por parte de ellos. Desde lo académico, se ponen de manifiesto ciertas falencias en torno al proceso inicial de formación de los estudiantes y a las formas de apoyarlos en el proceso de adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades. Por tal razón, es importante introducir unas estrategias puntuales que permitan recibir e integrar adecuadamente a la comunidad educativa a estos nuevos estudiantes, quienes estarán presentes por unos meses, un año, o quizás un poco más en este contexto. Se hace necesario reflexionar “sobre el papel de la comunidad educativa, cómo acoger el alumnado, qué metodología seguir y cómo evaluar” (Rojas, 2009).

² Ver anexo 1. Transcripción de entrevista con la coordinadora de bilingüismo del Colegio San Bartolomé la Merced sobre las expectativas y necesidades en torno al proceso de ELE en la institución.

El segundo problema lo constituye la falta de experiencia docente con relación al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de ELE en el CSBLM. Sumado a la necesidad de realizar una serie de procedimientos para el recibimiento de estudiantes extranjeros, se requieren docentes con experiencia y formación no sólo en la enseñanza de ELE, sino también con una conciencia para entender otras culturas y adaptar sus materiales a una clase de segunda lengua. Por otra parte, el colegio no brinda de forma explícita herramientas que permitan formar dicha conciencia, lo que algunos expertos denominan una mayor “sensibilidad hacia los recién llegados” (Cabañas Martínez, 2008. p. 310), pues es importante conocer que las necesidades de una persona en un contexto nuevo son diferentes de quienes ya están inmersos o hacen parte del mismo. Esto es relevante en tanto que los docentes se constituyen en uno de los referentes institucionales que junto con las familias y la comunidad educativa se convierten en el vínculo de unión con el colegio y con la sociedad colombiana (Cabañas Martínez, 2008), y que a su vez apoyan el proceso de recepción y adaptación.

El tercer problema es la falta de una propuesta curricular de ELE que atienda las necesidades de los estudiantes y los requerimientos de la institución. Si consideramos el deseo de la institución de realizar intercambios de doble vía como un objetivo a mediano plazo, tal propósito implicaría tener una propuesta curricular estructurada para recibir a estos estudiantes. Esto constituye un desafío para el colegio, pues el recibir estudiantes extranjeros supone la posibilidad de iniciar una internacionalización entre los colegios de la Compañía de Jesús a nivel mundial, proyecto que gestiona la coordinación de bilingüismo de la institución.

Además, si el colegio quiere brindar herramientas para que los estudiantes extranjeros puedan aprender español de manera organizada y no sólo a manera de inmersión, se requieren docentes que entiendan el español como L2 o Lengua Extranjera y no sólo como L1. Debido a esta situación, durante el último año se inició un proceso en conjunto con la Pontificia Universidad Javeriana, que le permite a los estudiantes de últimos semestres de Licenciatura en Lenguas Modernas, realizar su práctica docente en ELE y por ende hacerse cargo de los estudiantes extranjeros. No obstante, una de las dificultades que se

deriva de esta estrategia es el desconocimiento de los docentes del colegio de las actividades desarrolladas durante las sesiones propuestas por los estudiantes practicantes.

Todo esto es sin duda evidencia la necesidad de organizar la institución para acoger estudiantes extranjeros y de diseñar un programa bilingüe que incluya el español como Lengua Extranjera. Por todas estas razones, se considera pertinente comenzar con un análisis de necesidades, entendido como “el procedimiento sistemático para establecer prioridades y tomar decisiones sobre programas y sobre asignaciones de recursos” (Riart, 2002, p. 143) para así determinar con qué cuenta esta institución y qué se hace necesario diseñar e implementar el proyecto bilingüe en cuestión.

De igual manera, se cree que un *análisis de necesidades* es el punto de partida para poder realizar un *diseño curricular* y a su vez comprender mejor el contexto en el cual tendrá lugar el desarrollo de una posterior intervención, ya que como lo afirman Hernández y Villalba (2004):

Para el diseño de un programa de enseñanza de lenguas y, más concretamente de enseñanza de español como L2 destinado al colectivo inmigrante, el punto de partida deberá ser, el análisis de las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes. Es decir, habrá que plantearse ¿Quién es el estudiante? ¿Con quién hablará? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿De qué? ¿Cómo? y ¿Para qué lo hará? (Hernández y Villalba, 2004, p.2)

De igual manera García Santa-Cecilia (2000) citado en Hernández y Villalba (2004) apoya esta consideración en cuanto a que:

El enfoque humanista de la educación ha puesto el acento en la importancia de reconocer al alumno como centro y principal protagonista de las decisiones que hayan que adoptarse en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Considerar las necesidades, expectativas, capacidades, intereses y deseos del alumno y llevarlo a la reflexión sobre las repercusiones de todo ello en su propio aprendizaje es, desde

este punto de vista, el camino más adecuado para conseguir su implicación personal, mantener su motivación y favorecer la continuidad del estudio de la lengua de forma autónoma, en un proceso que se desarrolla como experiencia personal a lo largo de toda la vida. (Hernández & Villalba, 2004, p.2)

Para propósitos de este proyecto, se hace necesario considerar no solamente los intereses de los estudiantes, sino también los de la institución como tal, puesto que los criterios de necesidad no solo parten de uno de los actores del proceso sino que además deben contemplarse: las normas administrativas de la institución, las percepciones de los docentes y demás personas involucradas con el proceso de los estudiantes y la demanda de formación de docentes para asumir este nuevo requerimiento. (Valdivia, 1995 citado en Riart, 2002).

1.1.2 Interrogante

¿Cuáles son las necesidades en torno a la enseñanza -aprendizaje de español como lengua extranjera de la comunidad educativa del Colegio San Bartolomé La Merced?

1.2 Justificación

En el estado de la cuestión se hace una revisión de antecedentes de investigación relacionados con el *análisis de necesidades*, los cuales se organizan mediante la presentación de ocho investigaciones en las cuales se describe brevemente su estructura, objetivos, marco teórico, marco metodológico y resultados. Al final, se hace un resumen con los aportes de estos trabajos a nivel teórico y metodológico que servirán para la configuración de la presente propuesta.

1.2.1 Estado de la cuestión

Teniendo en cuenta que el *análisis de necesidades* es una de las fases iniciales en el desarrollo de una propuesta curricular, la revisión de antecedentes de investigación que se presentan a continuación hace referencia, por un lado, a los pasos para el desarrollo del *diseño curricular* de lengua extranjera y por otro, a algunas investigaciones realizadas en el campo del análisis de necesidades en otros contextos. La revisión sistemática de tales antecedentes y el balance de sus aportes nos permite constituir el estado de la cuestión de nuestra investigación.

Chaudron C., Doughty, C., Kim, Y., Kong, D, Lee, J., Lee, Y., Long, M., Rivers, R y Urano, K. (2002). A task-based needs analysis of a tertiary Korean as a foreign language program. En Long, M. (Ed.), Second Language Needs Analysis. (p. 225-261). Cambridge: Cambridge University Press.

El trabajo de Chaudron *et al* (2002) describe la primera etapa de una investigación de tres años, que consistió en un *análisis de necesidades* a 84 estudiantes del centro de lenguas de la universidad de Hawái, para mejorar el aprendizaje y uso del coreano como lengua objetivo en situaciones cotidianas y la posibilidad de incluir algunas muestras de discursos en coreano en materiales didácticos. El objetivo de este proyecto era identificar dichas necesidades para diseñar materiales con actividades basadas en tareas a través de módulos en la lengua meta. Los investigadores determinaron que para realizar este análisis se requerían diferentes métodos y recursos como, por ejemplo, las entrevistas a los profesores y futuros empleados, el análisis de usos potenciales del coreano en situaciones específicas, así como la solicitud de las opiniones de los estudiantes por medio de entrevistas y cuestionarios estructurados.

En cuanto al marco teórico, los investigadores se sirvieron de conceptos como el de *metodología y pedagogía, diseño, implementación y evaluación de la enseñanza de lenguas basada en tareas* [task-based language teaching], *el análisis de necesidades, el diseño del sílabus y de materiales*; también incluyó la definición de prueba y evaluación

y su posterior contraste (Doughty & Long, 2002; Long 2001; Long & Norris, 2000 en Chaudron *et al* 2002).

El marco metodológico de la investigación se basa en un *análisis de necesidades* orientado desde el enfoque por tareas. En cuanto a los instrumentos, el equipo de investigadores comenzó realizando entrevistas no estructuradas, con una muestra del 25% de los estudiantes. Por ejemplo, todos los estudiantes debieron responder un cuestionario que estaba basado en los resultados obtenidos en las entrevistas y en otros aspectos como características demográficas y razones para estudiar coreano. Los resultados obtenidos en esta etapa les sirvieron a los investigadores para determinar dos tareas de supervivencia social que podrían ser incluidas en los materiales: seguir instrucciones y comprar ropa. También, se recolectaron algunas muestras de producciones orales en coreano para ser analizadas por hablantes nativos como parte de los módulos.

Para finalizar, se determinó que el diseño de materiales es un proceso largo que implica un estudio detallado de los resultados. Así, comenzar por un análisis de necesidades fue pertinente porque el material que desarrollaron apuntaba a atender los intereses y requerimientos de los estudiantes con relación al aprendizaje de coreano lengua extranjera. De igual manera, los investigadores concluyen que aunque algunas personas no estaban de acuerdo con incluir muestras de los discursos recogidos durante la investigación en el material realizado, es importante encontrar un equilibrio entre lo que opinan los expertos y las expectativas y necesidades de la población objetivo.

Del Campo, Rosa M. (2004). Análisis de necesidades de los estudiantes japoneses de ELE en las universidades japonesas. (p.3-80) Universidad Antonio de Nebrija. MEELE.

La investigación de Del Campo (2004) tiene dos objetivos, el primero es hacer una breve descripción del *análisis de necesidades* de ELE en las universidades japonesas y el segundo hacer una propuesta para desarrollar dicho análisis de manera práctica, teniendo en cuenta las características propias del contexto. Según Del Campo (2004), esta

investigación surge de la necesidad de conocer cómo desarrollar adecuadamente un análisis de necesidades en Japón, que responda a los intereses tanto de profesores como de estudiantes y que permita realizar a futuro un programa de ELE.

En cuanto al marco teórico, la autora desarrolla conceptos que posibilitan una mejor comprensión de lo presentado en esta investigación. Así, Del Campo (2004) cita y expone el concepto de *análisis de necesidades* basándose en lo propuesto por Moreno (1997-1998), Richterich & Chancerel (1987) y Graves (2000). Luego, hace un recorrido por los diferentes conceptos de *necesidades* y su clasificación según especialistas en el tema. De este modo, se menciona a Hutchinson & Waters en Del Campo (2004), quienes presentan la diferencia entre *necesidades*, carencias y deseos; de igual manera, a Munby (1978) y Richterich (1978) quienes plantean la distinción entre las necesidades objetivas y subjetivas; a Brindley (1989), quien sustenta que las necesidades pueden ser objetivas, cognitivas y afectivas y finalmente a Berwick (1989), quien hace referencia a las necesidades percibidas y sentidas.

En el marco metodológico se presenta una breve descripción del contexto educativo en este caso, de las universidades de Japón y de las características de los estudiantes japoneses. Luego se procede al diseño y aplicación de algunos de los instrumentos para la recolección de información mencionados por Yalden (1987) en Del Campo (2004), tales como: cuestionarios, entrevistas, observaciones, discusiones y negociación. Cabe resaltar que la investigadora, recurrió a cuestionarios en la lengua materna de los estudiantes y profesores involucrados en el análisis de necesidades.

Del Campo (2004) concluye que lo propuesto en su investigación permite profundizar en el estudio y mejoramiento tanto del *análisis de necesidades* como la enseñanza del español como lengua extranjera en Japón. Así, a través de los cuestionarios realizados, corroboró la importancia de conocer las necesidades de los estudiantes y de centrar la enseñanza en el aprendiz. De igual forma, considera relevante utilizar el análisis de necesidades como una herramienta previa al diseño de un programa de lengua ya que posibilita integrar los diferentes tipos de necesidades, entre ellas las sentidas y las percibidas. Al final, la

investigadora presenta un instrumento bilingüe, que puede ser consultado en línea, el cual permite recibir retroalimentación constante por parte de quienes acceden a él, cumpliendo así la premisa de desarrollar propuestas flexibles y adaptables a cualquier situación y contexto, siempre y cuando atiendan las necesidades del mismo.

García-Romeu, J. (2006). Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado. [Memoria de máster] Universidad Antonio de Nebrija. Madrid, España.

La investigación desarrollada por García-Romeu (2006) es un *análisis de necesidades* que busca responder de manera particular a la demanda del español como lengua extranjera en el mundo. García-Romeu (2006) toma en cuenta factores como la globalización, la internacionalización, las migraciones y demás elementos que permitan una interacción entre regiones. Es por esto y para atender las necesidades de adultos con relación al español lengua extranjera. García-Romeu (2006) dirigió la aplicación didáctica en una serie de grupos de estudiantes de Nivel Avanzado C1 del Instituto Cervantes de Londres. El objetivo del trabajo de García-Romeu (2006) es desarrollar dicha aplicación didáctica para evaluar y adaptar, de manera sistemática, programaciones de cursos de nivel avanzado (B2) dirigidos a jóvenes y adultos en un contexto de enseñanza no reglada.

En cuanto al marco teórico, García-Romeu (2006) presenta los conceptos de *desarrollo curricular, análisis de necesidades, necesidades, tipología de necesidades, estilos de aprendizaje, motivación y necesidades de comunicación, análisis de necesidades y programación de un curso, la negociación de los objetivos del curso y programación, el syllabus, la evaluación y la autoevaluación en la enseñanza de lenguas*. Dichos conceptos fueron de gran relevancia para ser configurados por García-Romeu (2006) al momento de programar un curso de lengua extranjera dirigido a jóvenes y adultos.

Con relación al marco metodológico García-Romeu (2006) se basa en los postulados de la enseñanza comunicativa de la lengua y más específicamente en el enfoque centrado en

el estudiante. De igual manera, retoma las contribuciones del enfoque orientado a la acción, adoptado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER). La propuesta didáctica realizada por García-Romeu (2006) presenta el diseño de tres instrumentos para el desarrollo de una programación centrada en el estudiante en cursos de nivel intermedio-alto y avanzado; el primero de ellos, es un cuestionario de **análisis de necesidades de comunicación y de aprendizaje**, el segundo es una encuesta de objetivos y planes del curso, y el tercero es un cuestionario de autoevaluación y de evaluación del curso. García-Romeu (2006) menciona que dichos instrumentos están sujetos a cambios a lo largo del curso, dependiendo de los acuerdos que surjan entre los miembros de dicha comunidad educativa.

A modo de conclusión, García-Romeu (2006) afirma que la enseñanza de lenguas extranjeras es un proceso que cada día cobra mayor relevancia pues posibilita el entendimiento y acercamiento entre diferentes culturas. Para García-Romeu (2006) promover el conocimiento de otras culturas en un contexto como el europeo es importante porque desarrolla todo su potencial como ciudadanos tolerantes y responsables. De igual manera, García-Romeu (2006) afirma que es necesario utilizar instrumentos y actividades que permitan por un lado, a los profesores potencializar su rol como mediadores y facilitadores del aprendizaje y por otro, a los estudiantes hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje. Dichos instrumentos deben permitir conocer más al estudiante, incluyendo sus necesidades, expectativas e intereses, para así darles más herramientas a los educadores en la construcción de programas y demás herramientas curriculares.

Jasso-Aguilar, R. (2005). Sources, methods and triangulation in needs analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids. En M, Long (Ed). Second Language Needs Analysis. (pp. 127-158). Cambridge: Cambridge University Press.

El objetivo de la investigación de Jasso-Aguilar (2005) es comparar múltiples métodos y recursos disponibles para realizar un *análisis de necesidades* y reportar lo encontrado en el grupo estudiado por medio de diversos recursos, métodos y triangulación de datos. En

esta investigación, se propone un análisis de necesidades de un hotel y del grupo de empleadas de distintas nacionalidades que allí trabajan. Dicho estudio fue motivado por la necesidad de determinar el nivel de lengua necesario y las tareas específicas para desarrollar la labor de una empleada de hotel de una manera adecuada. Para esto, además de identificar las necesidades y expectativas de ambas partes, se analizaron recursos como la enseñanza de lenguas por medio del inglés vocacional (Vocational English as a Second Language-VESL) y el inglés para propósitos específicos (English for specific purposes).

El marco teórico se fundamenta en la descripción del diseño de un *silabus* de West (1984) en Jasso-Aguilar (2005) y en la consideración de algunos términos claves desde lo ocupacional, que permitirán comprender y delimitar mejor las necesidades de la comunidad objetivo. Estos términos desarrollan aspectos que posibilitan identificar y describir las características de un trabajo, el perfil de los empleados y las herramientas lingüísticas necesarias para desarrollarlo. Por otra parte, West (1984) en Jasso Aguilar (2005) enumera diez métodos diferentes de recolección de datos pues asegura que permite cubrir la mayoría de áreas de un estudio. Long (s.f.) en Jasso Aguilar (2005) hace evidente dos aspectos relevantes para este trabajo: establecer una unidad de análisis, determinando qué aspectos serán estudiados, y la necesidad de triangulación de los recursos.

En cuanto al marco metodológico de la presente investigación se utilizaron instrumentos como la observación de los participantes por medio de grabaciones y la toma de apuntes, de las entrevistas no estructuradas y de los cuestionarios escritos tanto para los administradores como para los trabajadores. Sumado a esto, Long (s.f.) citado en Jasso Aguilar (2005) propone el uso de la triangulación de datos que involucra el uso de varios métodos de recolección, de investigadores y de perspectivas teóricas, ya que esto permite que los resultados de la investigación sean más confiables.

Por último, como resultado Jasso-Aguilar (2005) concluye que el estudio sirvió para determinar el valor de usar múltiples recursos y métodos para identificar las necesidades y puntos de vista de la población meta, pues así el resultado es más confiable y objetivo con relación al contexto. Asimismo, otra de las reflexiones finales **se basa en saber**

decidir cuáles necesidades son más importantes y cómo deben determinarse (Chambers citado en Jasso-Aguilar, 2005, p.148) pues se deben considerar todos los individuos involucrados en una situación específica para lograr una mejora más objetiva y cercana a la realidad.

Herrera Santana, D.J. (2008) Diseño curricular para el proceso de enseñanza-aprendizaje acelerado del español como lengua extranjera en las ciencias biomédicas. [Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas] Santa Clara, Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas, Facultad de Ciencias de la Información y la Educación. Cuba.

A través de su investigación, Herrera Santana (2008) tiene como objetivo proponer un *diseño curricular* de enseñanza acelerada de ELE en las carreras de ciencias biomédicas en Cuba. Se pretende que el *diseño curricular* sea integrador en el proceso acelerado de enseñanza-aprendizaje para lograr un *currículo* formativo y flexible. Este objetivo, surge a partir de la falta de un programa de ELE en dichas carreras para estudiantes no hispanohablantes, puesto que el programa propuesto con anterioridad no responde a las necesidades de aprendizaje de este idioma, desaprovechando las condiciones del contexto social para educar a los estudiantes en valores. El marco conceptual de este trabajo lo constituye, en un primer momento, todo lo relacionado con los pasos del *diseño curricular* a nivel general y para español lengua extranjera.

De igual forma, según Valdés Aragón (2003) citado en Herrera Santana (2008), se mencionan los problemas de la falta de profesorado calificado. En un segundo momento, se abarcan las etapas de *diseño curricular* que es lo que concierne a la presente investigación. Así, se presentan las tres fases concebidas por Salvador Jiménez (2006) en Herrera Santana (2008): planeamiento, ejecución y evaluación curricular.

En la primera de estas fases se encuentra la de diagnóstico, en donde se sustenta el *análisis de necesidades* de la realidad que se quiere transformar en la enseñanza de ELE en las carreras de ciencias biomédicas. Para dicho análisis de necesidades, la investigadora se basa en lo sugerido por Ruiz Iglesias (1999) citado por Herrera Santana (2008), en cuanto

a aquello que implica un diagnóstico, el cual fue planteado dialécticamente según Borges Rodríguez (s.f.) en Herrera Santana (2008) explicando aquello que éste debe permitir, haciendo uso de métodos empíricos para lograrlo.

También se consideraron las opiniones de los profesores y los estudiantes, las dimensiones e indicadores que se miden en dicho diagnóstico de necesidades, los métodos y objetivos perseguidos y el análisis del programa curricular presente en las carreras de ciencias biomédicas.

El modelo de investigación utilizado por Herrera Santana (2008) es la dialéctica materialista como método general de la ciencia, siguiendo el paradigma cuantitativo y cualitativo. Además, se hace uso de técnicas y procedimientos de la investigación-acción que posibilitó el diseño de herramientas propias para estudiantes no hispanohablantes. De igual manera, la sistematización como proceso metodológico posibilitó la elaboración del *diseño curricular* sobre la base de un mejoramiento sistemático como solución del problema a través de reflexiones y transformaciones a la práctica pedagógica.

Herrera Santana (2008) concluye que, en el *análisis de necesidades* realizado, el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE ocupa un lugar significativo dentro del estudio, pues allí radica parte del éxito en el desempeño de los estudiantes extranjeros en sus estudios posteriores en las ciencias biomédicas. En cuanto al material didáctico utilizado y el programa existente, concluye que no son adecuados debido a la falta de contextualización desde las necesidades de los estudiantes. Desde el *currículo*, se hace necesario un mejoramiento continuo para que pase de ser tradicional, a ser histórico-cultural y de carácter flexible.

Kaewpet, C. (2009) “A framework for investigating learner needs: Needs analysis extended to curriculum development” en *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, [en línea] Vol 6. No. 22 p.p. 209-220, disponible en <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n22009/kaewpet.pdf>, recuperado: 31 de marzo de 2014.

El objetivo de este artículo escrito por Kaewpet (2009) es presentar un marco para el *análisis de necesidades* de estudiantes tailandeses de ingeniería, que aprenden inglés para propósitos específicos en un ambiente de lengua extranjera. Se concentra el desarrollo curricular basado en las necesidades propias de los estudiantes del curso I de inglés. Según Kaewpet (2009), la investigación surge de las inconformidades de los estudiantes de ingeniería hacia su nivel de lengua, y la desactualización del curso. Es decir, no se han tomado en cuenta para el desarrollo de un programa, necesidades específicas de los estudiantes tales como la comunicación intercultural según Gilleard and Gilleard (2002) en Kaewpet (2009).

Las teorías que componen el artículo de Kaewpet (2009) incluyen el *análisis de necesidades* a nivel general y a nivel del estudiante. La primera parte son los enfoques para el análisis de necesidades. En este apartado, se consideran los enfoques propuestos por Munby (1978), Richterich & Chancerel (1977) y Hutchinson & Waters (1987) en Kaewpet (2009), quienes proponen un modelo sociolingüístico, un enfoque sistémico y un enfoque centrado en el aprendizaje, respectivamente. Además se presentan los enfoques centrados en el estudiante según Berwick (1989) y Brindley (1989) y el enfoque basado en tareas según lo expone Long (2005), para demostrar la importancia de la participación de los estudiantes como sujetos cognitivo-independientes, en el proceso de adquisición de una lengua.

En una segunda parte, Kaewpet (2009) relaciona las teorías para establecer unos principios para el *análisis de necesidades* de los estudiantes. Dichos principios hacen referencia a las instituciones, los profesores y los aprendices según Benesch (2001) en Kaewpet (2009), así como, **el empleo de múltiples métodos de recolección de datos** según lo expuesto por Gilabert (2005) en Kaewpet (2009), Hutchinson & Waters (1987) y Jasso Aguilar

(2005). Todo lo anterior mediado por el método de investigación-acción. Luego, el autor presenta una estructura de investigación que comienza con el análisis de necesidades para entender al aprendiz con el fin de desarrollar un *currículo* basado en entrevistas y observaciones.

Finalmente, Kaewpet (2009) concluye que la investigación resultó en un tratado sustancial sobre el análisis de necesidades, pues queda mucho por explicar sobre este tema en relación con el aprendiz. Señala que se puede retomar el trabajo de Long (2005) y Andrews (2003) en Kaewpet (2009) a nivel metodológico y de *diseño curricular*. Por otro lado, concluye que el estudio realizado permitió priorizar el diseño de curso, su aplicación y evaluación, así como detenerse en el análisis de necesidades para el desarrollo curricular teniendo presente la estructura investigativa propuesta para cursos de inglés como lengua extranjera con propósitos específicos.

El trabajo de Kaewpet (2009) se relaciona con la presente propuesta investigativa en tanto que señala la importancia de realizar un análisis de necesidades como primera etapa para establecer unos criterios que permitan actualizar un programa curricular teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes. No obstante, difiere del trabajo en la lengua objetivo, el perfil de los estudiantes y el tipo de programa en el que se inscribe. Entonces, sin tener en cuenta estas diferencias, el proceso de análisis de necesidades aquí presentado es un ejemplo de las variedades de análisis que se pueden llevar a cabo.

Suárez, J. (2013). Una condena lingüística: análisis de necesidades de un programa de español como lengua extranjera para los internos extranjeros no hispanohablantes, detenidos en las cárceles de Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

La investigación desarrollada por Suárez tiene como objetivo determinar si existe la necesidad de realizar y aplicar un programa de ELE para la población de internos extranjeros no hispanohablantes en las cárceles de Bogotá, Colombia. Esta investigación surge de la necesidad de tener una herramienta que les permita a los internos extranjeros

de las cárceles bogotanas superar las barreras lingüísticas que se pueden presentar en este contexto y poder así comunicar desde sus necesidades más básicas hasta otros aspectos que les permitan sobrellevar su condición. Suárez (2013) considera el tipo de investigación que él realiza como cualitativa de tipo exploratorio.

Desde el marco conceptual, la investigación de Suárez (2013) desarrolla conceptos relevantes como el de *necesidad* basándose en Kaufman (1982), Riart (2002), Maslow (1985) y Rosales (2003) en Suárez (2013) quienes plantean que una *necesidad* es una carencia o ese estado ideal al que se quiere llegar a través de diversas estrategias. De igual modo, se hace referencia al análisis de necesidades desde Riart (2002), Brown (1995) con relación al ámbito educativo y la enseñanza de lenguas, y desde Long (2005) y Cisterna (2005) en Suárez (2013) con relación a los instrumentos de recolección y triangulación de la información. También se describe el modelo educativo penitenciario, la enseñanza de español con propósitos específicos, y la enseñanza de español como lengua extranjera a poblaciones vulnerables Foster, (2005), Valdebenito (s.f.) en Suárez (2013) Suárez (2013).

Desde lo metodológico, Suárez (2013) se basa en la propuesta de Riart (2002) la cual plantea que para el desarrollo de un análisis de necesidades debe haber una serie de procedimientos sistemáticos que permitan observar la existencia o no de una necesidad en un contexto determinado. Aunque desde lo metodológico los siete pasos que Riart (2002) propone resultan relevantes para el cumplimiento de los objetivos de investigación, Suárez (2013) solo toma cinco de ellos. Dichos pasos fueron: la toma de decisiones, el diseño de instrumentos, la recolección de información, el análisis y el uso de la información. El desarrollo de estas etapas fue sustentado desde lo teórico y llevado a cabo a través de diversos instrumentos de recolección de información donde se tuvo en cuenta la opinión de expertos, miembros de la institución penitenciaria y de los mismos internos.

Al final de la investigación, Suárez (2013) concluye que luego de utilizar los instrumentos y procedimientos necesarios para la recolección y análisis de la información, se determinó la necesidad real de crear e implementar un programa formal de ELE en las cárceles de

Bogotá. Las diferentes fuentes consultadas afirman que es necesario desarrollar una propuesta sólida que permita atender las necesidades a nivel lingüístico de los internos extranjeros que llegan a estas cárceles; dicha propuesta debe ser llevada a cabo por profesores formados para ello y, de ser posible, apoyada por institutos externos que apoyen el proceso de aprendizaje de los internos.

Martel, C. (2013). La enseñanza de español a japoneses: análisis de necesidades. Universidad de Alcalá de Henares. Alcalá de Henares. España.

El trabajo de investigación de Martel (2013) tiene como objetivos identificar las necesidades de los estudiantes japoneses en torno al aprendizaje del español como lengua extranjera y analizar aspectos que puedan incidir en su proceso de aprendizaje de ELE, y que a la vez sirvan como apoyo en la programación de cursos, contenidos y diseños de materiales en general. La propuesta de Martel (2013) consiste en un *análisis de necesidades* de quince estudiantes japoneses que se encontraban cursando español en el centro de formación de español de la Universidad Alcalá, en el Centro Universitario Cardenal Cisneros en Alcalá de Henares y en el Centro de Lenguas Enforex, en Madrid, España. Para ello, Martel (2013) realizó dos cuestionarios a los estudiantes nipones de los cuales se obtuvieron como resultado las necesidades en cuanto al aprendizaje del español y por el otro, las preferencias en cuanto al profesor de ELE ideal para estudiantes japoneses.

El marco teórico de la investigación de Martel (2013) está compuesto por las definiciones de análisis de necesidades, de los tipos de necesidades y de los instrumentos necesarios para llevar a cabo dicho análisis. Para precisar el concepto de análisis de necesidades, la investigadora seleccionó cinco fuentes a saber: Aguirre (2004) en Martel (2013), en el *Vademécum para la formación de profesores de español*, el diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes, el libro de *currículo* de español como lengua extranjera de García Santa-Cecilia (1995) en Martel (2013), las memorias de una conferencia dada en 2010 por este mismo autor y, finalmente, la memoria de investigación de García-Romeu (2010). Estos autores coinciden en afirmar que el *análisis de necesidades* es

necesario para establecer aquello que los estudiantes requieran y una herramienta para conocer el entorno de aprendizaje, base para la programación de cualquier curso.

Del mismo modo, Martel (2013) presenta los instrumentos para la recolección de datos mencionados en el libro de García Santa- Cecilia (1995), centrándose en el concepto de *cuestionario*. Martel señala a este instrumento como adaptable según el tipo de necesidades y el momento del análisis según la fase del desarrollo curricular. Además, Martel (2013) presenta tres tipos de cuestionarios propuestos por García-Romeu (2010), que permiten conocer las características del estudiante como ser humano, sus necesidades de comunicación y de aprendizaje. De esta forma, Martel (2013) propone dos cuestionarios: uno que permite saber las necesidades del aprendiente y otro que da a conocer las características, que según los estudiantes nipones, debe tener un *profesor de ELE*.

En lo referente al marco metodológico, Martel (2013) realiza una breve descripción de la historia del español en Japón, así como de la *enseñanza de lenguas extranjeras* en general y de la enseñanza del español en este país. Luego de esta contextualización, basado en observaciones y otros autores, da un perfil del estudiante japonés de ELE. Posteriormente, Martel describe los dos cuestionarios elaborados para el análisis según la información que se quería recolectar: datos biográficos, necesidades de aprendizaje, motivación, etc., y posteriormente, se realiza el análisis cuantitativo de los datos obtenidos en los dos cuestionarios.

Según Martel (2013), los dos cuestionarios propuestos han permitido complementar la información presentada por otros autores no sólo con relación a la motivación y los estilos de aprendizaje sino también con las necesidades de aprendizaje y la relación maestro-estudiante. De la misma manera, se analizó la importancia e interés por el aprendizaje del español y el perfil docente preferido por los estudiantes nipones, lo cual hace pensar la pertinencia de dictar clases centradas en el estudiante. Con este trabajo investigativo se abre la posibilidad de que los docentes lleguen con más facilidad al aprendiz japonés, ya sea en su país de origen o en un país de habla hispana.

En resumen, los trabajos reseñados proponen conceptos clave que permiten comprender por qué el desarrollo de un *análisis de necesidades* es una de las primeras fases en un *diseño curricular*. Del mismo modo, las diferentes investigaciones describen los procedimientos para elaborarlo y destacan la pertinencia de identificar cuáles son los instrumentos y métodos más adecuados para recolectar y analizar la información obtenida, de manera fiable y precisa. A continuación se especifican los aportes más relevantes por cada una de las investigaciones consultadas.

- La investigación del equipo conformado por *Chaudron et al (2002)*, presenta desde lo metodológico instrumentos importantes para la recolección de datos y muestra las acciones por seguir. Así, se sugiere comenzar con entrevistas no estructuradas para luego elaborar cuestionarios que permitan vislumbrar las necesidades de la población objetivo, analizar dicha información para poder estructurarla y presentar una propuesta concreta.

- Por su parte *Del Campo (2004)* aporta al presente *análisis de necesidades* referentes desde lo conceptual y desde lo metodológico, ilustra la manera en que se debe presentar el *perfil del profesor* y del estudiante involucrado en un análisis de necesidades; además reseña la importancia de conocer las necesidades de los estudiantes para apoyar su proceso en el aula o para desarrollar cualquier programa de lengua, pues esto permite tener un criterio más objetivo del contexto a trabajar. Aquí podemos resaltar que el *análisis de necesidades* es un proceso continuo durante el desarrollo de un programa, que requiere de revisión constante por parte de los actores involucrados ya que las necesidades pueden cambiar con el tiempo (Graves, 2000 en Del Campo, 2004).

- Los aportes de la investigación de *García-Romeu (2006)* se asocian con conceptos claves como el de *análisis de necesidades*, *necesidad*, *tipología de necesidades*, entre otros que permitirán tener una mejor comprensión de dichos términos y de su relación y aplicación en esta investigación. En lo metodológico, *García-Romeu (2006)* propone instrumentos donde destaca a los *cuestionarios*, que por sus características son los más apropiados para

recolectar datos del presente análisis. Si bien resultan útiles, no siempre se puede recurrir a la lengua materna del estudiante, sino a lenguas de gran difusión como el inglés.

- *Jasso-Aguilar (2005)* hace una reflexión sobre cuáles son las necesidades que deben primar en un análisis: si las de la institución o la de los actores inmersos en un contexto tal. De igual forma, este estudio proporciona elementos importantes para el desarrollo del marco metodológico al enunciar diversos instrumentos de recolección de datos y describir algunos procedimientos relacionados con su interpretación (triangulación) que pueden ser útiles para desarrollar un *análisis de necesidades* más objetivo y fiable.

- El trabajo de *Herrera Santana (2008)* busca mejorar la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en un programa curricular ya existente y destaca al estudiante como punto de partida para la toma de decisiones pues es desde los hechos acontecidos en la institución que se da la necesidad de formular criterios para emprender un programa de ELE. A nivel metodológico Herrera Santana (2008, p.60) sugiere instrumentos de recolección de datos desde un enfoque dialéctico materialista, explicando el por qué y para qué de estos, además de una síntesis de su análisis.

- El estudio de *Kaewpet (2009)* se centra en las necesidades de los estudiantes y hace un aporte muy valioso para la presente investigación ya que relaciona los enfoques de *análisis de necesidades* y los principios para proponer uno. Así mismo, pone de manifiesto aspectos conceptuales y metodológicos como: *la importancia de la comunicación, del aprendizaje*, del uso de diversos métodos de recolección de datos y del *análisis como un proceso continuo*.

- La investigación de *Suárez (2013)* presenta desde lo conceptual términos que son claves para la comprensión de la propuesta, tales como *necesidad y análisis de necesidades*; además de dos autores que presentan rutas metodológicas que orientan el proceso de diseño de instrumentos, recolección de información y su análisis.

- Por su parte la investigación de *Martel (2013)* aporta desde lo metodológico un esquema global del panorama del español como lengua extranjera en el Japón, el perfil del estudiante japonés y el diseño y adaptación de instrumentos para la recolección de datos como son los cuestionarios que sirven de base para el diseño de los instrumentos de la presente investigación; *Martel (2013)* incluye una muestra de cómo analizar dicha información tanto de forma cuantitativa como cualitativa.

Por último, los diferentes autores coinciden en la importancia de un *análisis de necesidades* para la toma de decisiones antes de proponer un cambio curricular tal como el que se quiere realizar en el CSBLM. Asimismo, como parte de la reflexión suscitada por los autores mencionados, se destaca la relevancia de utilizar diversos instrumentos de recolección de información que reflejen las opiniones y expectativas de los diferentes estamentos involucrados en el análisis, ya que a partir de estos resultados se puede dar paso a una propuesta curricular concreta que atienda las necesidades reales de este contexto. De igual manera, la revisión de estos trabajos ratifica la necesidad de abordar el problema planteado en esta investigación para el contexto colombiano en la educación básica.

1.2.2 Importancia de la investigación

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo observar y describir las necesidades del CSBLM y de los estudiantes extranjeros que llegan a la institución, con relación a la enseñanza y aprendizaje de ELE. Dichos resultados servirán para establecer los criterios e implicaciones de una propuesta curricular de ELE, con el fin de dar solución a las necesidades de los estudiantes extranjeros y de los diferentes estamentos del CSBLM como parte de la permanente evaluación curricular. De esta manera, la presente investigación cobra importancia desde los siguientes aspectos:

En primer lugar, a nivel institucional el *análisis de necesidades* será visto como una de las fases del *diseño curricular* de ELE al que la institución quiere llegar. De acuerdo con *García Santa-Cecilia (2008)*, el análisis de necesidades más allá de ser una fase inicial de

recolección de datos para el establecimiento de objetivos, se convierte en una fase que guarda relación constante con los demás procesos propios del *diseño curricular* organizados en tres niveles: fundamentación, decisión y actuación. Para efectos de esta investigación el *análisis de necesidades* se ubica en el nivel de fundamentación en cuanto a que permite extraer datos para determinar las necesidades objetivas y subjetivas, las cuales apoyarán la toma de decisiones y por ende permitirá la actuación.

Del mismo modo, a nivel institucional el *análisis de necesidades* que se quiere realizar contribuirá al diseño e integración de una propuesta curricular de ELE, inexistente en el CSBLM. Esto es relevante en tanto que la misma institución manifestó la necesidad de desarrollar una propuesta curricular que en un futuro dé inicio a la internacionalización del colegio. Además, dicha propuesta debe permitir establecer parámetros precisos para acoger a los estudiantes extranjeros que lleguen a la institución, apoyándolos en su proceso de aprendizaje de español y facilitando su integración a la comunidad educativa. De igual manera, al conocer estas necesidades se abre la posibilidad de proponer un *perfil del profesor* competente a nivel intercultural y formado en la enseñanza de ELE, para así brindar un mejor acompañamiento a los estudiantes y/o familias extranjeras que llegan a la institución.

En segundo lugar, a nivel profesional este trabajo pretende hacer parte de la experiencia investigativa de ELE desde un contexto escolar. También, puede ser un marco de referencia para aquellos investigadores interesados en el *diseño curricular*, específicamente en el análisis de necesidades en la educación básica y para quienes estén interesados en desarrollar una propuesta formal para recibir estudiantes extranjeros no hispanohablantes en instituciones educativas colombianas. Esta propuesta entendido como una herramienta indispensable que orienta a los miembros de una comunidad educativa con respecto al recibimiento que se debe brindar a los estudiantes extranjeros, o con una lengua diferente de la oficial, que llegan a una institución. Este documento dará herramientas a quienes los reciben para facilitar la toma de decisiones en torno al proceso de adaptación de estos estudiantes desde distintos componentes como son el académico, el social, el cultural entre otros (Ortega et al, 2004).

Por último, nuestra investigación es un aporte para el programa de formación de profesores de ELE tanto de la Pontificia Universidad Javeriana como de otras instituciones de nivel superior que buscan fortalecer procesos investigativos asociados al *diseño curricular* y enseñanza de ELE, teniendo en cuenta que al realizar el estado del arte no se encontraron antecedentes de investigaciones similares a la presente. De igual forma, uno de los apartados da una visión de la situación actual del español como lengua extranjera en el mundo y en Colombia lo que contribuye a conocer mejor el panorama de la enseñanza de ELE a nivel nacional e internacional.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar las necesidades en torno a la enseñanza- aprendizaje de español como lengua extranjera de la comunidad educativa del Colegio San Bartolomé La Merced.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar las necesidades de enseñanza - aprendizaje de ELE de los estudiantes extranjeros, familias, docentes e institución educativa para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.
- Diferenciar las necesidades de enseñanza - aprendizaje de ELE entre necesidades sentidas y percibidas.
- Discriminar las necesidades de alta prioridad para establecer el tipo de acompañamiento requerido por estudiantes y familias extranjeras que llegan a la institución.
- Establecer los intereses, las expectativas y las implicaciones en relación con la enseñanza- aprendizaje de ELE a partir de la información recolectada.

2. Marco de Referencia

En este capítulo el lector encontrará las bases teórico - conceptuales y las bases metodológicas acordes con el desarrollo de este campo del saber. El apartado incluye la descripción de cada concepto según la perspectiva de uno o varios autores. Luego se presenta el tipo de investigación, la ruta metodológica general y específica. El capítulo termina con una breve reflexión sobre los aportes que mejor se ajustan para estructurar la ruta metodológica del presente análisis de necesidades.

2.1 Bases teórico-conceptuales de referencia

A continuación se establecen las bases teórico - conceptuales de referencia que le sirven de sustento a la respuesta que en este trabajo se ofrece al problema de investigación formulado. Abordaremos conceptual y teóricamente en su orden las siguientes categorías derivadas del interrogante de investigación: *currículo*, *diseño curricular*, *necesidad*, *análisis de necesidades* y *perfil del profesor de ELE*.

2.1.1 El currículo

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española, el concepto de *currículo* se asocia con un plan de estudios o al conjunto de prácticas destinadas a que el estudiante desarrolle plenamente sus posibilidades. De esta forma, el currículo se entiende como una herramienta fundamental en el momento de crear bases en un contexto educativo pues además de organizar, permitirá el cumplimiento de objetivos encaminados a favorecer el proceso de los aprendices. De igual modo, el concepto de *currículo* ha dado lugar a debates asociados tanto al origen de teorías como al cuestionamiento de la práctica educativa enmarcado dentro del diseño de un *currículo* para una institución. Para efectos de esta investigación preferimos optar por aquellas aproximaciones que nos acerquen más a la realidad local, nacional y regional, sin pretender desconocer los aportes que se han hecho desde otras latitudes.

Según Díaz Barriga (2003), el *currículo* es un término polisémico al cual se le han dado varios significados y adjetivaciones; el autor considera que como producto de esa adjetivación, se genera ausencia de significado. Cabe anotar que en un primer momento, la palabra *currículo* se asocia con el contenido que se va a enseñar, es decir, a lo que ahora se refiere como programa, y estaba caracterizado por cierta rigidez, en el sentido en que no permitía la realización de cambios y reflexiones para su mejora. Sin embargo, luego aparece el campo curricular en el cual surgen las primeras discusiones y tensiones con relación a un proceso de evaluación continua de lo que debe contener un *currículo*. Díaz Barriga (2003) menciona que debido a las tensiones que históricamente se han generado por este término, el *currículo* se ha ido construyendo como un saber multidisciplinario que se está preocupando por llevar al campo disciplinario de la educación la visión curricular desde la práctica.

En la primera tensión, se tratan dos perspectivas, una desde la experiencia escolar y otra desde los contenidos a enseñar. Tyler (1949) propone asociar dichas perspectivas en su trabajo mediante una visión más social en cuanto a que promueve el bienestar humano sin dejar de preocuparse por los planes o programas de estudio.

La segunda tensión se da cuando el concepto de *currículo* deja de ser un planteamiento local (con referencia a los Estados Unidos de América) para volverse un debate de opinión mundial en el que participaron diferentes disciplinas y del cual surgieron diversos campos de estudio. En esta tensión también se da una división entre el *currículo* como planes de estudio y el *currículo* como proceso. El primero visto desde los especialistas cuyo objetivo es pensar los planes de estudio siendo conscientes de que no todo se puede llevar al aula de la manera que está escrito. Y el segundo, visto desde aquellos que ven en el aula una cultura propia que oculta cosas maravillosas que deben sacarse a la luz.

Sin embargo, estas tensiones han derivado en divisiones que no han permitido que exista articulación entre la teoría y la práctica. Díaz Barriga (2003), concluye que es necesario pensar en una articulación de los actores de la educación (maestros y estudiantes) para enriquecer y fundamentar el campo curricular.

Por su parte, Bermúdez (2011) hace algunas reflexiones sobre el *currículo* en la educación, acercándolo al contexto colombiano. La autora hace un recorrido histórico en el que destaca la definición de *currículo* dada por Martínez et al. (1994), quien plantea que el *currículo* es un espacio de pensamiento donde se encuentran teorías, técnicas y procedimientos que sirven para organizar, planear, diseñar, programar y administrar; que se rige por unos objetivos que sumados a lo anterior buscan lograr un aprendizaje efectivo. Así mismo, Bermúdez (2011), cita la definición dada por el Ministerio de Educación Nacional³(1981):

un conjunto estructurado de principios y normas que orienta el proceso educativo mediante la formulación de objetivos; determina las áreas de formación y los criterios para la organización de actividades complementarias; establece la metodología y los criterios de evaluación y fija las pautas para su aplicación y administración (párr. 6)

Bermúdez (2011) añade que el *currículo* no es una norma externa a una institución, no es algo impuesto, sino que por el contrario es una construcción colectiva, en la que pueden participar todos los involucrados en una comunidad educativa que, desde su mirada, están interesados en formar seres humanos para la sociedad. De esta manera, el *currículo* debe caracterizarse por adecuarse a un contexto social, económico, político y cultural en su proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el sujeto es visto de manera integral donde confluyen todas sus dimensiones.

Por otro lado, esta autora realiza un recorrido histórico social del *currículo*, en el que se muestra como la educación pasa a ser un interés del Estado en América Latina por

³ Se considera relevante mencionar la definición actual propuesta por el Ministerio de Educación Nacional mediante el Decreto 230 de 2002, por considerar que la expuesta en el artículo de Bermúdez (2011) se encuentra desactualizada y por ende no corresponde a la que actualmente se maneja en el país. La definición actual es la siguiente: “Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”.

considerarse un modo para cambiar la sociedad, por lo que es el Estado el que comienza a encargarse del *currículo*. En el caso de Colombia, desde finales de los años cincuenta hasta finales de los sesenta, el *currículo* es planificación y programación; enseguida, se añade el concepto de tecnología educativa por la apertura a la globalización, para finalmente definir el *currículo* nacional desde el concepto de competencia. En la actualidad, según Bermúdez (2011), se habla de gestión del *currículo* en el que se da una reflexión desde lo político, lo pedagógico y lo organizativo y una flexibilidad curricular que permite innovar e integrar a los miembros de la comunidad educativa.

Siguiendo las perspectivas de *currículo* antes expuestas, se define *currículo* para este trabajo de investigación como todo *aquello que involucra el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la revisión de la teoría pertinente, análisis de la práctica mediante la evaluación de los objetivos planteados que se espera alcanzar en el aula de clase*. Asimismo, *el currículo* involucra la reflexión sobre el contexto inmediato, la adaptación, los cambios pertinentes y la innovación que permita formar personas integrales que puedan aportar a la sociedad colombiana de acuerdo con sus necesidades a nivel social, político, económico, cultural, organizacional o todo aquello que se relacione con el buen desarrollo de nuestra sociedad sin desconocerla como parte de un mundo cada vez más globalizado.

2.1.2 El diseño curricular

Se puede decir que el término *diseño curricular* hace referencia al boceto o el borrador de lo que será un *currículo*, es decir que implica pensar en todo aquello que tiene un *currículo* en su fase de fundamentación, teniendo en cuenta lo teórico y la situación real de la institución para la que se diseñará el *currículo*. Es un “process of thinking through how you want to organize what you want students to learn” (Rink, 2008, p. 36); además, Aguirre (2004) concibe este término como el trazado de grandes líneas del *currículo* y su primera aplicación que incluye la selección y secuenciación gradual del contenido. Asimismo, Macalister y Nation (2010) señalan que puede ser visto como un tipo de

actividad de escritura que requiere planeación y borradores y como tal puede ser estudiada como un proceso. También añaden que:

“the typical sub-processes of the writing process (gathering ideas, ordering ideas, ideas to text, reviewing, editing) can be applied to curriculum design, but it makes it easier to draw on current curriculum design theory and practice if a different set of parts is used” (Macalister & Nation, 2010, p. 1)

De este modo, estos dos autores plantean un modelo de *diseño curricular* que incluye el seguir unos principios de diseño. Por ejemplo, proponen realizar un análisis del entorno y de necesidades del estudiante para poder establecer un contenido, unas actividades y de este modo, monitorear y evaluar en la práctica el *currículo* diseñado. Todo lo anterior enmarcado en una evaluación permanente con el fin de determinar si el curso diseñado es el mejor para el contexto en el que se desarrolla.

Por otro lado, Petrina (2007) hace alusión al término de *diseño de un currículo* enmarcándolo en las implicaciones que tiene tales como qué y a quién se enseñará, cuáles son los intereses de los estudiantes y docentes, cuál es el ambiente de aprendizaje, cuáles son los objetivos, entre otras. Petrina (2007) agrega que el *diseño curricular* permite darle forma a todo lo que implica el *currículo* y que de su realización o no dependen las experiencias de aprendizaje que tendrán los estudiantes. Asimismo, añade que el *diseño del currículo*

“(…) might at first glance appear to be about the economics and pragmatics of teaching, about arranging content and assignments, apportioning time on timetables, and allocating resources. Curriculum is, and is much more than, scope and sequence. Mundane and profound judgments are made when we plan, shape and judge human experience. Congruence between educational outcomes and curriculum documents is virtuous; but when curriculum design is seen as the moral and political endeavor that it is, the issue takes on deeper significance”. (Petrina, 2007, p. 252-253).

De lo anterior, en este proyecto se entiende por *diseño curricular lo que se debe concebir previo al currículo en sí mismo*, teniendo en cuenta el contexto particular en el que se desarrollará la propuesta curricular, todas las personas involucradas, las necesidades de profesores y estudiantes, las políticas educativas y la sociedad. Del mismo modo, el *diseño curricular* considera tanto la lengua meta en su situación real y actual, como la articulación de la teoría y la práctica.

2.1.3 Las necesidades

De acuerdo con Astika (1999), una necesidad es un aspecto que, de acuerdo con el contexto, puede considerarse como indispensable para alcanzar un estado ideal. Así, en educación, una *necesidad* hace referencia a aquello que *hace falta para mejorar una situación relacionada con el contexto educativo* como son los procesos de enseñanza, de aprendizaje y demás componentes a nivel institucional. Sin embargo, el concepto de necesidad es muy amplio por lo que implica tener en cuenta las características y variables de una realidad específica.

En este sentido, Riart (2002) desarrolla el concepto de *necesidad* integrando dos ideas fundamentales que determinan la existencia o no de la misma. Estas son: la idea de *discrepancia* y la idea de *impulso*. La primera entendida como un *desnivel o desigualdad* y la segunda asociada con las ganas, el deseo o la voluntad consciente. De igual modo, Riart (2002), cita a Kaufman (1982), quien hace un recorrido por las definiciones de necesidades que incluyen estos dos conceptos:

- Necesidad es la discrepancia entre el nivel que se quiere conseguir y el que se tiene.
- Necesidad es la desigualdad entre el nivel que hace falta alcanzar para un funcionamiento óptimo y el nivel real de funcionamiento.
- Necesidad es la discrepancia entre una condición deseada o aceptable y una condición real, observada y percibida.
- Necesidad es la discrepancia entre el estado o condición actual (estatus) y lo que debería ser (estándares) cuando se analizan los resultados.

Otra definición de *necesidad* es la presentada por Berwick (1989) citado en Astika (1999, p. 7), quien afirma que una necesidad es la discrepancia entre lo que es y lo que debería ser. Lo “que es” equivale al estado actual del conocimiento y habilidades del aprendiz, lo que hay, y lo “que debería ser” puede ser interpretado como los requerimientos de una situación objetivo o aquello que se quiere alcanzar⁴ (Astika, 1999, p.7). Berwick (1989), agrega que una necesidad se expresa por lo general como “a gap or measurable discrepancy between a current state of affairs and a desired future state”(p. 52), es decir, la discrepancia entre lo que actualmente se tiene y lo que se quiere en un futuro. Del mismo modo, hace un contraste entre dos tipos de necesidades: las necesidades *sentidas* y las *percibidas*⁵. El primer *tipo de necesidades* son aquellas que tiene el estudiante o quienes están involucrados en el análisis, también pueden llamarse ‘expressed needs’, ‘wants’ o ‘desires’, según las preferencias de las personas que llevan a cabo el AN. El segundo *tipo de necesidades* son las *percibidas*, también normativas, reales u objetivas, es decir que se derivan de los hechos y se espera que puedan verificarse.

De igual manera Lawson (1979) citado en Astika (1999) define *necesidad* como algo que ha sido reconocido pero no asimilado, pues su existencia se deriva de un diagnóstico⁶. Es decir, que se requiere de un estudio previo para identificar la presencia o no de una necesidad o en palabras de Lawson (1979) citado en Astika (1999) agrega que “in order to recognize "needs" one would have to carry out some kind of assessment or evaluation of the existing situation and the diagnosis of assessment results would reveal some deficiency.” (Astika, 1999, p.6)

Sumado a las definiciones de *necesidad* antes expuestas, Brindley (1989) afirma que existen dos tipos de necesidades: las objetivas (percibidas) y las subjetivas (sentidas). Las

⁴ Traducción hecha por las investigadoras. Texto original ““The gap between what is and what should be”. The “what is” could be equated to current state of learner’s knowledge and skills and the “what should be” could be interpreted as the target situation requirements””. (Astika, 1999, p.7)

⁵ Ambos términos, necesidades sentidas y percibidas, son traducciones específicas para esta investigación.

⁶ Traducción hecha por la investigadoras: Texto original “A need is something that is recognized but it is not in any sense discovered and its “existence” de-rives from whatever criteria are thought to be relevant in making the diagnoses (p.37)”

primeras se derivan de la información real de los aprendices, del uso de la lengua contextos reales teniendo en cuenta sus fortalezas y dificultades. Las segundas hacen referencia a las necesidades de tipo cognitivo y afectivo del aprendiz en una situación de aprendizaje, es decir, lo que el estudiante quiere y siente que necesita.

2.1.3.1 Tipos de necesidades.

De acuerdo con Aguirre (2004) citado en Martel (2013), las necesidades se pueden organizar de la siguiente manera:

- a) *Necesidades* (requisito determinado por las demandas de la situación meta, es decir, lo que tiene que saber para comunicarse eficazmente en una situación concreta),
lagunas o carencias, y *deseos*.
- b) *Necesidades objetivas* (lo que el alumno necesita saber para poder desenvolverse efectiva y eficazmente en una situación de comunicación) frente a *necesidades subjetivas* o deseos (lo que el alumno quiere o siente que necesita).
- c) *Necesidades percibidas* (proceden de hechos y representan la perspectiva externa que puede ser verificada) frente a *necesidades sentidas* (relativas a factores afectivos y cognitivos, que representan el punto de vista de la persona implicada en el análisis).
- d) *Necesidades meta* –también conocidas por otros autores como García-Romeu (2006a: 45) con el nombre de *necesidades de comunicación*- (derivadas de la situación meta y orientadas al producto) frente a las *necesidades de aprendizaje* (derivadas de la situación de aprendizaje y orientadas al proceso). (p.37)

De esta manera, para efectos de este trabajo se considera que las definiciones presentadas por Riart (2002), Berwick (1989) y Lawson (1979) citado en Astika (1999), aportan elementos válidos para comprender qué es una *necesidad* pues se complementan entre sí. Por consiguiente la definición que se tomará para el desarrollo de este trabajo es que una

necesidad más allá de ser un aspecto inexistente, pone en evidencia un objetivo por alcanzar, que se deriva de un diagnóstico de la situación actual para comprender qué es lo que en realidad necesitan los estudiantes.

2.1.4 El análisis de necesidades (AN)

De acuerdo con Nunan (1988) un *análisis de necesidades* es una serie de procedimientos para especificar los parámetros de un estudio. Estos parámetros incluyen los criterios y razones para agrupar aprendices, seleccionar y secuenciar el contenido de un curso, metodología y extensión del curso, intensidad y duración. Richards (1984) citado en Nunan (1988, p. 43) agrega que un *análisis de necesidades* sirve para tres propósitos principales: “it provides a means of obtaining wider input into the content, design and implementation of a language programme; it can be used in developing goals, objectives and content; and it can provide data for reviewing and evaluating an existing programme”.

Por otro lado, Brindley (1984) citado en Fatihi (2003, p.51), asegura que un *análisis de necesidades* es un medio para tratar de identificar y tomar en cuenta la multiplicidad de variables afectivas y cognitivas que influyen en el aprendizaje, como las actitudes del aprendiz, su motivación, sus conocimientos, personalidad, deseos, expectativas y estilos de aprendizaje con el fin de atender estas necesidades del individuo inmerso en una situación de aprendizaje. Brindley (1984), basado en la postura de Richterich (1983), citado en Fatihi (2003, p.44) distingue entre dos tipos de análisis de necesidades: el objetivo y el subjetivo. El primero se ocupa de recolectar datos que posibiliten fijar objetivos más amplios en torno al contenido de lengua que se espera en un programa, y el segundo va encaminado a seleccionar información de los aprendices que puede ser utilizada para guiar el proceso de aprendizaje. Ambos van ligados en cuanto a que el análisis objetivo, al ser una primera etapa, presenta un panorama general de lo que se quiere modificar en términos del programa mientras que el subjetivo vislumbra otras necesidades que van apareciendo una vez el proceso de aprendizaje ha iniciado.

Richterich (1983) citado en Fatihi (2003) añade que la realización de cualquier tipo de análisis tiene que considerar primero con responder algunas preguntas fundamentales que

van contribuir a desarrollar la metodología. Estas preguntas son “qué”, “por qué”, “cuándo”, “quién”, “para quién” y el “cómo” del procedimiento (Fatihi, 2003, p.43).

En el caso de esta investigación se considera que las definiciones de Nunan (1988), Brindley (1984) y Richterich (1983) se complementan puesto que la primera da una definición a nivel general, centrándose en el diseño de un curso, y por otro lado, la segunda y tercera definición aportan a nivel de los tipos de análisis de necesidades teniendo en cuenta diversas variables. Por estas razones, para este *análisis de necesidades* se entenderá que éste se desarrolla como el primer paso para la construcción de un programa bajo las siguientes variables: objetivas y subjetivas. La primera se encargará de determinar los contenidos de un programa de ELE, teniendo en cuenta el contexto y las necesidades. La segunda, determinará las necesidades de los estudiantes mediante las variables cognitivas y afectivas.

Con base en lo revisado se puede afirmar que después de una primera aproximación, un *análisis de necesidades* (AN) es un estudio que se realiza en una institución, en este caso educativa, para establecer aquello que hace falta o se debe modificar con el fin de alcanzar un objetivo propuesto o una nueva meta. Dichas necesidades varían de un contexto a otro, pues lo que es indispensable para una comunidad puede no serlo para otra. Desde el entorno académico, este análisis contempla tanto las necesidades de los estudiantes como de la institución y se determinan por medio del uso de ciertos instrumentos de recolección de datos (encuestas, entrevistas, etc.). Para ello se tienen en cuenta los recursos humanos y físicos, el *currículo* establecido y demás aspectos de dicha entidad, con el fin de realizar los cambios requeridos para emprender acciones que subsanen esa *discrepancia* entre lo que hay y lo que se quiere conseguir.

2.1.5 El perfil de un profesor de ELE

Un profesor de Español Lengua Extranjera debe contar con una formación que le permita enfrentarse al reto que implica la enseñanza de esta lengua y desarrollar mejores competencias desde la enseñanza, la investigación, la innovación, el desarrollo de

materiales, la interculturalidad entre otros. Con respecto a este último, además de conocer su propia cultura, debe reconocer la de los otros y ser agente integrador y mediador entre las mismas.

En este sentido, basado en el concepto de *competencia*⁷ propuesta por Perrenoud (2001), el Instituto Cervantes (2012) propone ocho competencias clave para el profesor de lengua extranjera o segunda: 1. Organizar situaciones de aprendizaje. 2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno. 3. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje. 4. Facilitar la comunicación intercultural. 5. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución. 6. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo. 7. Participar activamente en la institución. 8. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

Además, con base en lo propuesto desde el Instituto Cervantes (2012, p. 21) estas competencias suponen unas subcompetencias que implican diagnosticar las necesidades del estudiante, generar oportunidades para aprender, trabajar en equipo, fomentar la autonomía, desarrollar competencias, valerse de diferentes herramientas para la enseñanza, etc. Todo lo anterior con una “visión crítica y reflexiva” sobre el quehacer docente.

Por su parte, Pizarro (2013) afirma que en la actualidad la investigación en didáctica ha puesto de manifiesto el papel del profesor de lengua extranjera como “el responsable de conducir el proceso de aprendizaje y también favorecer el desarrollo formativo y autónomo de los alumnos” (Pizarro, 2013, p.168). Esto implica que sea investigador, en cuanto a que “desarrolle la competencia profesional para hacer frente a los nuevos retos” (Pizarro, 2013, p. 169). Además, Verdía (2011) citado por Pizarro (2013), declara que el desarrollo de esta competencia comprende tres factores que se relacionan entre sí:

⁷ Competencia entendida como “la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de *situaciones* análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples *recursos cognitivos*: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.” (Perrenaud, 2001, p. 9)

conocimientos, habilidades y actitudes. Los *conocimientos*, se refieren a los saberes de la lengua, del entorno y de la didáctica de ELE. Las *habilidades*, a las capacidades y destrezas propias del quehacer docente y del profesional de lenguas. Finalmente, las *actitudes* pretenden hacer frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, a sus estudiantes y al contexto en el que se desenvuelve a nivel profesional.

Teniendo en cuenta estas definiciones y el hecho de que esta investigación se realizará en una institución educativa de primaria y secundaria, se hace necesario recoger algunas de las características y competencias mencionadas como base para la descripción de un perfil docente de ELE en el CSBLM. Esto permitirá tener una visión integral como ser humano, profesional y conocedor del quehacer pedagógico quien será el responsable de acompañar y orientar el proceso de los estudiantes. Es decir, definir el docente ideal no abarca únicamente la revisión de la literatura existente, sino que se hace indispensable revisar el *currículo* de la institución y por ende el perfil docente ya establecido con el fin de hacer uso de lo mejor de los conceptos anteriormente presentados.

2.2. Bases metodológicas de referencia

2.2.1 Tipo de investigación

Se considera que la investigación cualitativa es el tipo de investigación apropiada para desarrollar este trabajo, en tanto que los procedimientos y el tipo de instrumentos propuestos para recolectar datos e interpretar una realidad nos aportan herramientas indispensables para la realización del análisis de necesidades en el Colegio San Bartolomé La Merced. De acuerdo con LeCompte (1995), la investigación cualitativa se entiende como una “categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video, cassetes, registros escritos de todo tipo, fotografías, o películas y artefactos” que serán utilizados posteriormente para analizar una situación que sea de interés y haga parte de la cotidianidad del investigador.

2.3. Ruta metodológica

En cuanto a la ruta metodológica se presentan tres apartados; el primero da una visión general donde se describen las cinco fases que componen un *análisis de necesidades* de acuerdo con Riart (2002); el segundo apartado presenta una descripción más específica donde se hace énfasis en tres momentos del proceso de análisis, detallando los actores involucrados y los instrumentos de recolección de datos más pertinentes de acuerdo con la información que se espera obtener; por último, el tercer apartado presenta una consideración sobre los aspectos que más se ajustan al presente análisis y posibilitan el cumplimiento de los objetivos propuestos.

2.3.1. Ruta metodológica general del A/N

A continuación se presenta una ruta metodológica basada en la propuesta de Riart (2002) que muestra paso a paso el desarrollo de un análisis de necesidades. Riart (2002) afirma que hay algunas variables sujetas al contexto donde se desarrolla un análisis y que por ende no hay una directriz universal pero sí unos pasos que sirven de guía flexible. De esta manera, esta propuesta puede ser adaptada y enriquecida para ofrecer una respuesta a la pregunta planteada en esta investigación. De acuerdo con Riart (2002, p. 143), para establecer prioridades y tomar decisiones, un AN implica siete pasos:

1. Recoger información del contexto.
2. Analizar los datos.
3. Consultar fuentes diversas.
4. Coordinar y sintetizar puntos de vista diferentes.
5. Recoger percepciones de los grupos o de los usuarios objeto del Análisis de Necesidades.
6. Dar pie a la fase de planificación de un programa.
7. Priorizar criterios para llevar a cabo un programa.

Además, estos pasos se agrupan en cinco fases que dan una estructura precisa al análisis a desarrollar. Las cinco fases se explican a continuación:

1. Fase previa: en esta fase se pretende reflexionar sobre cuáles son los elementos que se trabajarán posteriormente teniendo en cuenta el contexto y los objetivos planteados. Dichos elementos son:

- La *necesidad o demanda*: debe determinarse específicamente y de manera concreta cuál es la necesidad a tratar.

- El *objeto* de análisis, es decir, la descripción del contexto (la institución, la población, las personas implicadas, etc.).

- El *demandante*, esto es quién lo solicita y a quién va dirigido. También hace referencia a los objetivos y finalidad del AN.

- *Análisis de la demanda*. Aquí se pretende realizar un análisis de las relaciones del contexto con la demanda y revisar las causas de la misma.

- *Tipo de información requerida*. En otras palabras, son los juicios, afirmaciones, razones, opiniones, casos, anécdotas, actitudes y en general toda la información que pueda ser relevante para la realización del AN.

- Lugar de *búsqueda de la información*, hace referencia a la institución, las personas, los documentos, el entorno y otros lugares que sirvan como referentes para encontrar la información requerida.

- *Instrumentos*, son aquellas herramientas que permiten saber cómo se recolectará la información. Por ejemplo, a través de cuestionarios, entrevistas, observaciones, etc.

- Por último, en esta primera fase se debe reflexionar acerca de la *viabilidad*, es decir, qué y cómo se puede realizar todo lo antes mencionado con el fin de que el AN tenga éxito.

2. Fase de diseño: después de decidir cuáles elementos de la primera fase con relación al contexto son pertinentes para el desarrollo del análisis de necesidades, en esta fase se establecerá la logística a tener en cuenta. Para ello se deben determinar los bloques de trabajo, secuenciar las actividades y diseñar los instrumentos necesarios, si no están, previo al AN.

3. Fase de realización: esta fase corresponde al trabajo de campo, es decir, a la ejecución por medio de la recolección de datos, la tabulación, los resultados y las conclusiones con las prioridades y las recomendaciones.

4. Informe de resultados: se presenta como un documento de tipo científico o profesional, teniendo en cuenta la presentación de una síntesis de datos, resultados con las necesidades encontradas, y finalmente las recomendaciones, en las que Riart (2002) considera importante establecer las prioridades y las sugerencias de un programa. Riart (2002) agrega que la manera de presentar el AN, debe contemplar una síntesis del contexto y de los datos obtenidos, las necesidades según prioridad y el lugar o la manera de abrir una vía para la resolución de las necesidades encontradas.

5. Fase de evaluación del AN: esta consiste en una reflexión personal sobre el proceso que se ha llevado a cabo. Dicha reflexión puede ser presentada en el informe de resultados. Para ello, es necesario tener presente la adecuación técnica del análisis, es decir, los instrumentos utilizados y la validación de resultados. De igual modo, es importante incluir la utilidad del análisis y las dificultades encontradas según la recolección de datos. Así como los aspectos que se cambiarían si se volviese a realizar otro análisis de necesidades.

2.3.2. Ruta metodológica específica del análisis de necesidades en el campo curricular.

En este apartado se presenta la reflexión que hacen Richards (2001) y Brown (1995) sobre algunos de los propósitos detrás de un análisis de necesidades en el campo del desarrollo curricular para la enseñanza de lenguas y los diferentes elementos asociados a este proceso. Cada uno hace una propuesta metodológica que incluye la descripción de los distintos instrumentos de recolección, la presentación de las personas y grupos involucrados. Los procedimientos para llevarlo a cabo, con base en lo planteado por estos autores hay tres puntos de encuentro para la realización de un análisis de necesidades: la toma de decisiones, la recolección de información y el uso de la misma. En cada uno de estos criterios hay aspectos fundamentales que permiten su comprensión y desarrollo.

Toma de decisiones

En este aspecto ambos autores señalan la importancia de determinar quiénes están involucrados en un análisis de necesidades. Sin embargo, para Richards (2001) es importante considerar los propósitos y la naturaleza de las necesidades. El primero, hace referencia a la(s) razón(es) para hacer un AN y cuál es el momento dentro del *diseño curricular* en el que éste se desarrolla y el segundo, a qué necesidades se quiere responder, por ejemplo, de tipo de lingüístico o cultural.

De igual manera, los dos autores, se preocupan por las personas que estarán involucradas en el AN: para Richards (2001) se debe prestar especial importancia a aquellas personas que tienen un interés o que tienen que ver con las decisiones a nivel curricular (*stakeholders*), pues desde allí se definen los objetivos a nivel institucional. Además, se habla de la población objetivo, como las personas de quienes se obtendrá la información necesaria para el análisis. Mientras que para Brown (1995), existen cuatro grupos de personas que se encuentran involucrados en el AN: el primero es el grupo objetivo, que por lo general lo conforman los estudiantes; el segundo es la audiencia, como las personas que eventualmente se requieren en el AN; el tercer grupo son los analistas o las personas encargadas de llevar a cabo el análisis; y el cuarto, es el grupo de consulta que se conforma por todas las personas que pueden brindar información sobre el grupo objetivo.

Previo al diseño de instrumentos de recolección de datos, es importante reflexionar sobre el tipo de información que se quiere obtener y qué puntos de vista se deben tener en cuenta. De esta manera, Brown (1995) propone cuatro filosofías que pueden tener un impacto en el tipo de información a recolectar en cuanto a la pertinencia y relevancia de lo observado.

La filosofía de la discrepancia: presenta las necesidades como diferencias o discrepancias entre lo que los estudiantes hacen y saben y a lo que se quiere llegar en un contexto determinado.

La filosofía democrática: es definida como cualquier cambio al que la gran mayoría quiere llegar. De este modo, la información recolectada a través del análisis de necesidades está encaminada a cumplir el objetivo escogido por la comunidad.

La filosofía analítica: una necesidad es considerada como cualquier aspecto que los estudiantes puedan aprender a futuro basados en lo que se sabe de ellos y en los procesos de aprendizaje involucrados.

La filosofía diagnóstica: propone que una necesidad es aquello que prueba que su ausencia puede traer consecuencias negativas dentro de un contexto determinado. Es decir, esta filosofía puede conducir a un análisis que determine las habilidades necesarias en una lengua para sobrevivir en un país específico, enfocándose en las necesidades diarias de los inmigrantes y el tipo de lengua para lograr tareas concretas.

Además, Brown (1995), con el fin de delimitar todo aquello que quiere ser investigado, presenta tres dicotomías que se interrelacionan entre sí y que se conjugan con la filosofía tomada por los investigadores. Estas dicotomías son: *necesidades situacionales* y *necesidades lingüísticas*, como su nombre lo dice, aquí cobra importancia aquello que a nivel lingüístico los aprendices deben adquirir y por otro lado, los aspectos humanos que se involucran en el ambiente de aprendizaje analizado. La segunda de estas dicotomías se presenta entre las *necesidades subjetivas* y las *necesidades objetivas*, es decir, las expectativas y aquello que es observable, respectivamente. Finalmente, se encuentra la dicotomía llamada *contenido lingüístico* y *proceso de aprendizaje*, que tiene que ver con especificar lo que el estudiante necesita aprender en cuanto a contenido y la metodología más adecuada para la motivación y autoestima de los estudiantes.

Por último, Brown (1995) afirma que es importante que los analistas traten de lograr un balance viendo estas tres dicotomías como aspectos que se interrelacionan en el desarrollo de un programa desde un punto de vista general a partir de los tipos de necesidades que serán analizadas.

Recolección de información

Para recolectar información Richards (2001) y Brown (1995) sugieren una serie de pasos que permita obtener información de manera precisa y clara. Aunque ambos autores difieren en el planteamiento inicial de cada una de sus propuestas, tienen puntos en común que permiten configurar un proceso que posibilite obtener resultados acordes con los objetivos a alcanzar. En un primer momento, Richards (2001) sugiere hacer uso del enfoque triangular, es decir, recolectar información mediante dos o más recursos. Sin embargo, para Brown (1995) la recolección se centra en considerar los tipos de preguntas que deben realizarse en este proceso con el objetivo de identificar los siguientes aspectos:

1. *Problemas*: preguntas de tipo abierto que buscan explorar lo que está siendo experimentado.
2. *Prioridades*: determinan lo más importante en cuanto a la lengua objetivo, es decir, habilidades y temas.
3. *Habilidades*: se centran en los estudiantes y se da un diagnóstico de entrada que servirá para planear el nivel inicial de un curso.
4. *Actitudes*: determina cuáles son los sentimientos frente a un programa establecido.
5. *Soluciones*: obtiene ideas sobre posibles soluciones o cambios que se puedan realizar.

Un segundo momento de la recolección, consiste en determinar cómo se recogerá la información. En este sentido Richards (2001) y Brown (1995) mencionan una serie de instrumentos que posibilitan explorar diferentes procedimientos para analizar la información. El primero, es realizar una revisión detallada de la información existente que permita conocer fuentes externas relacionadas con lo que se quiere analizar. El segundo es el cuestionario, un instrumento estructurado que permite obtener información de grandes grupos de personas y tabular los resultados de una manera sencilla y organizada. Otro instrumento es la entrevista, que posibilita acceder de manera más profunda a la información que un cuestionario. Brown (1995) señala que hay varios tipos de entrevista como la personal, en la que el entrevistado puede sentir más confianza de dar respuestas reales a lo que se le pregunta, o las grupales, en las que se optimiza el tiempo pero no siempre evidencia fielmente lo que las personas están pensando. Un cuarto instrumento son las reuniones, las cuales al ser estructuradas permiten que los participantes cumplan con una tarea determinada. Aunque ayuda a recolectar un gran número de información,

esta puede ser poco objetiva pues a veces se basa en algunos representantes del grupo al que se acude.

Por último, Richards (2001) y Brown (1995) coinciden en que otro instrumento es la observación que parte de analizar el comportamiento de uno o más estudiantes para conocer mejor sus necesidades, en este caso, en términos de lengua. Richards (2001) señala que es importante saber observar el para qué y cómo hacer el uso de la información. Por su parte, Brown (1995) afirma que si se realiza un registro detallado puede derivarse en un estudio de caso.

Como se mencionó, Richards (2001) y Brown (1995), afirma que existen diferentes métodos de recolección de información dependiendo del contexto y del tipo de población que va a responder a dichas preguntas. Sumado a esto, García Santa-Cecilia (1995) citado en Martel (2013, p.38) describe a continuación algunos de estos procedimientos y tipos de instrumentos para la recolección de datos.

-Pruebas de nivel o de clasificación. Se realizan antes del comienzo del curso con el objetivo principal de distribuir a los alumnos por grupos o niveles en función del nivel de conocimiento de la lengua que ya tienen.

-Pruebas de diagnóstico. Una vez comenzado el curso, este tipo de pruebas permite al profesor formarse una idea acerca de las lagunas o deficiencias de los alumnos.

-Autoevaluación. A través de este instrumento de análisis los alumnos pueden identificar su propio nivel de competencia lingüística, así como las áreas de especial interés en relación con sus necesidades.

-Observación en clase. Consiste en que el profesor a partir de criterios establecidos previamente, tome nota de lagunas o deficiencias que observa en la actuación de cada uno de los alumnos de la clase.

-Diálogo y negociación. Procedimiento que los profesores suelen usar con frecuencia de forma espontánea y se considera como un estímulo para los aprendices. Este instrumento de análisis facilita que los alumnos puedan tomar parte directamente de su proceso de

aprendizaje y negociar con el profesor y con sus compañeros a través de la lengua materna o de la lengua objetivo de acuerdo a sus necesidades.

-*Entrevistas.* Es un procedimiento que debe tener cierta estructura para su implementación. García Santa-Cecilia (1995) lo considera como uno de los más eficaces, en cuanto a que permite el contacto personal. Esta cercanía posibilita aclarar dudas o ampliar determinada información.

-*Cuestionarios.* Es el procedimiento más frecuente en el análisis de necesidades y tiene la ventaja de la objetividad. De igual manera, este instrumento puede ser usado al inicio o durante el curso dependiendo del tipo de necesidades, objetivas o subjetivas, que se buscan determinar y analizar. El uso de cuestionarios no sólo involucra a los estudiantes sino también a otros miembros involucrados en el contexto.

Martel (2013) hace referencia a otra explicación dada por García Santa-Cecilia en una conferencia dada en el año 2010 donde afirma que los cuestionarios pueden “contener «preguntas cerradas (incluyen todas las respuestas), abiertas (el informante debe proporcionar las respuestas) o de tipo mixto (se combinan los dos anteriores)» y «que el análisis de los datos obtenidos puede hacerse de forma cuantitativa -aplicando procedimientos estadísticos- o cualitativa»”.

Los cuestionarios son herramientas flexibles a las variables y parámetros que se quieren analizar (Martel, 2013). Para la elaboración de los cuestionarios de la presente investigación, se tuvieron en cuenta otros modelos y se adaptaron a las necesidades y características del contexto educativo. Por su parte García-Romeu (2006, p.83-90) propone tres tipos de cuestionarios:

1) Cuestionario de características biográficas: incluye preguntas enfocadas a realizar el perfil biográfico del encuestado y garantizar la obtención de datos de tipo objetivo. Incluye parámetros como: a) nombre y apellidos, b) sexo y edad, c) origen de los estudiantes, d) profesión, e) aficiones, f) conocimiento del mundo hispano, g) lengua materna, y h) conocimiento de otras lenguas.

2) *Cuestionario de necesidades de comunicación: motivación y uso real:* por medio de este cuestionario se analiza la motivación de los estudiantes, las necesidades entendidas como las prioridades con respecto a las actividades de la lengua, y los contextos educativos.

3) *Cuestionario de necesidades de aprendizaje: preferencias de aprendizaje:* con este cuestionario se busca identificar y analizar el estilo de aprendizaje, las necesidades de aprendizaje sentidas y el uso de estrategias de aprendizaje del alumno.

Uso de la información

Una vez que se ha recolectado la información necesaria, es importante, decidir qué hacer con ella. Para esto, Richards (2001) propone realizar una triangulación de la información proveniente de dos o más fuentes consultadas; por su parte Brown (1995) plantea la necesidad de usar varios procedimientos para que el proceso de recolección de información sea sólido. En este sentido Brown (1995) plantea tres características que deben ser consideradas en el uso de la información. Estas características son: *confiabilidad, validez y utilidad*. La *confiabilidad* hace referencia a la consistencia con la que se ha obtenido la información, es decir, debe obtenerse resultados parecidos entre un instrumento y otro. La *validez* se define como el grado en el que los instrumentos miden lo que se había propuesto que midieran y hasta qué punto esa medición es apropiada para el AN en particular. La *utilidad* es la practicidad. Estas tres características se interrelacionan y deben tenerse en cuenta en el momento de usar la información y de crear los instrumentos de recolección de datos. Por último, como señala Richards (2001), es necesario consultar los resultados con las personas involucradas, pues se trata de dar significado a los resultados obtenidos para que sean de utilidad en el *diseño curricular*.

2.3.3 Ruta metodológica

Después de hacer la revisión desde lo metodológico, para efectos de esta investigación se tomarán algunos elementos propuestos por los autores arriba mencionados y se adaptarán a las necesidades del contexto donde se desarrolla esta aproximación al análisis de necesidades.

De este modo consideramos desarrollar las tres primeras fases propuestas por Riart (2002): la fase previa, la fase de diseño y la fase de realización, debido a que el número limitado de la población involucrada no permite realizar un análisis profundo y detallado. En la *primera fase*, se incluye la toma de decisiones propuesta por Richards (2001) y Brown (1995) pues tiene puntos de encuentro con la propuesta de Riart (2002) en cuanto a que considera a los actores involucrados, la descripción del contexto, las necesidades a tratar y los objetivos a cumplir.

A su vez, la *fase de diseño* tiene que ver por un lado con la *filosofía diagnóstica* propuesta por Brown (1995), pues se adapta a la definición de necesidad propuesta para esta investigación (ver página 29); y por el otro con la dicotomía entre necesidades percibidas (objetivas) y sentidas (subjetivas). Además, la fase de diseño involucra la recolección de información, pues se deben establecer los instrumentos que serán usados para recolectarla, y se debe reflexionar sobre posibles categorías de análisis.

Finalmente, la *fase de realización* involucra la aplicación de los instrumentos, la recolección de datos y el *uso de la información* donde se establece cómo se triangula la misma. También se generan unas conclusiones, limitaciones y recomendaciones del ejercicio investigativo que pueden servir a la institución para la toma de nuevas decisiones en torno a la EA/ELE.

3. Aproximación al Análisis de Necesidades para el Colegio San Bartolomé La Merced.

En este capítulo el lector encontrará el desarrollo de las tres primeras fases del marco metodológico. La primera corresponde a la fase previa donde se hace una descripción del contexto y de la necesidad que se busca atender. La segunda, hace referencia al diseño y adaptación de los instrumentos más apropiados para recolectar datos. Por último, la tercera fase corresponde a la implementación y posterior análisis de la información obtenida. En esta fase, se proponen las conclusiones y las recomendaciones producto de la reflexión hecha en torno a los resultados obtenidos.

3.1. Primera fase o fase previa

Con base en la propuesta metodológica tomada de Riart (2002), a continuación se desarrollan los elementos correspondientes a la fase previa, en la cual se realiza una descripción de la necesidad o demanda, el contexto, el demandante y la población en el este caso del Colegio San Bartolomé La Merced (CSBLM) en Bogotá.

3.1.1 Necesidad o demanda.

Con base en las entrevistas semiestructuradas realizadas en el CSBLM obtuvimos la siguiente información con relación a las necesidades en torno a la enseñanza de ELE.

La primera de estas entrevistas fue realizada a la coordinadora de bilingüismo, quien manifestó que durante los últimos dos años, 2013-2014, se ha incrementado la afluencia de estudiantes extranjeros a la institución, lo que generó la necesidad de contar con un propuesta formal que permita apoyar el proceso de español lengua extranjera de dichos estudiantes. Sumado a esa necesidad, es relevante contar con unos materiales de ELE que permitan trabajar con los estudiantes. Resulta, relevante saber qué hacer con los estudiantes extranjeros que llegan a la institución y no saben hablar español.

En la segunda de las entrevistas semiestructuradas, una estudiante proveniente de Taiwán⁸, de diecisiete años, nos manifestó la falta de un acompañamiento apropiado a su llegada y de una comunicación efectiva que derivó en confusión con relación a la obtención de información relevante para comprender ciertas situaciones. También, expresó no contar con un material acorde a su edad y sus intereses. Nos contó sobre sus dificultades para integrarse en un principio con los compañeros de grupo y para expresar sus necesidades a profesores, terapeutas y demás personas encargadas de su inclusión en el colegio, por falta de dominio del idioma. De igual forma, valoró el trabajo durante las diferentes clases como poco provechoso pues los profesores encargados optaban por asignarle actividades de su preferencia, como leer y escribir, que hacerla parte activa del trabajo propuesto.

Por otra parte, otro de los recursos utilizados fueron conversaciones informales con encargados de estudiantes extranjeros que han llegado a la institución. Dichas conversaciones se llevaron a cabo debido al interés de los profesores por conocer el trabajo de investigación que se estaba realizando con los estudiantes extranjeros. En esos diálogos, los profesores afirman una falta de contextualización y formación previa para trabajar con estos estudiantes, pues en la mayoría de casos han tenido que aprender durante el proceso, teniendo así aciertos y fallas en el trabajo con estos estudiantes. Manifiestan la necesidad de herramientas más formales para poder garantizar un mejor acompañamiento al proceso de integración, aprendizaje, enseñanza y evaluación del español como parte de la fase de inmersión en la que estos aprendices extranjeros se encuentran. También expresan la necesidad de contar con herramientas o profesionales que apoyen el proceso de estos estudiantes en el aula propiciando una comunicación asertiva.

Para tener un registro más formal de la información obtenida en las entrevistas y diálogos, se elaborarán unas encuestas encaminadas a determinar las necesidades del español lengua extranjera desde distintos puntos dentro de la comunidad educativa.

⁸ La estudiante proveniente de Taiwán estuvo en la institución por un espacio de diez meses en los cuales buscó por una parte, adquirir el español como lengua extranjera y por otra, adaptarse a las dinámicas de la institución. Su ingreso a la institución hizo parte de una recomendación de un conocido para que realizará una inmersión informal en este contexto educativo producto de su interés por la lengua y la cultura.

Así, la inclusión de estudiantes extranjeros a la institución por períodos de tiempo cortos en las diferentes secciones lleva a investigar en un primer momento las necesidades en torno al español lengua extranjera, teniendo dos palabras claves: la idea de discrepancia (desigualdad) y la idea de impulso (deseo, voluntad de cambiar) (Riart, 2002), que se relaciona con las necesidades percibidas y sentidas (Brindley, 1984 citado en García Santa-Cecilia, 1995):

Necesidades percibidas (objetivas) en el CSBLM

1. Conocer y dar a conocer a las personas encargadas, información relevante y pertinente de los estudiantes, es decir, datos personales, intereses, lengua propia y conocimiento de lenguas extranjeras y las necesidades de aprendizaje.
2. Evaluación del *currículo* institucional, de la misión y visión para revisar la pertinencia de incluir ELE.
3. Diseñar y aplicar instrumentos para conocer información detallada de los estudiantes a nivel de información personal y de lenguas extranjeras.
4. Evaluar la pertinencia de desarrollar un protocolo de acogida que indique lo que se debe hacer a la llegada de un estudiante extranjero.
5. Tener conocimiento de la competencia intercultural para comprender y entender a los estudiantes que llegan a la institución buscando aprender español.
6. Contar con docentes formados en la competencia intercultural y en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Necesidades sentidas (subjetivas) en el CSBLM

1. Buscar la internacionalización de la institución a través de la implementación de un *currículo* bilingüe.
2. Promover intercambios de doble vía.
3. Fortalecer los puentes de comunicación entre el estudiante extranjero, con poco o nulo conocimiento del español y del inglés, y los otros miembros de la comunidad educativa.

4. Ofrecer un programa que permita realizar intercambios de doble vía entre los colegios de la Compañía de Jesús a nivel internacional.
5. Crear estrategias que permitan conocer mejor al estudiante para poder tener un acercamiento desde lo afectivo que potencialice su integración al contexto.
6. Vincular a la familia al contexto educativo en el cual está inmerso el estudiante.

3.1.2 El contexto

Para entender mejor el contexto en el cual se desarrolla la presente investigación y antes del análisis de necesidades, es importante hacer una breve descripción de la situación del español lengua extranjera en el mundo y en Colombia con relación a su historia, las políticas nacionales en torno a la promoción de ELE y las entidades encargadas de su consolidación. Posteriormente, se desarrollará una descripción del contexto que caracteriza a la institución educativa Colegio San Bartolomé La Merced.

3.1.2.1 La situación del español lengua extranjera en el mundo y en Colombia.

De acuerdo con Arenal (2009), en la actualidad, es imposible desligar la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente del español, del fenómeno de la globalización, que se ha concebido en términos generales, como las interacciones entre sociedades que ha dado lugar a trascender fronteras y a una transformación espacio-temporal a nivel global mediada por las interconexiones. Esta apertura al intercambio, permite pensar la globalización en palabras de Pérez Ruíz (2009, p.514) como:

un proceso social contemporáneo de índole económico, social, político y/o cultural caracterizado por la interconexión e intercambio de bienes materiales, culturales y de personas que supera el concepto de nación y supone una nueva construcción del mundo, basada en la interdependencia y comunicación, favorecida por la economía de mercado libre y el desarrollo tecnológico y comunicativo.

Pratt (2014) afirma que si bien existen tensiones en la globalización que abarcan lo nacional, lo cultural, la identidad, etc., es necesario mencionar el papel de las lenguas,

puesto que todas estas transacciones culturales, mercantiles, políticas y demás están estructuradas y reguladas lingüísticamente, se establecen mediante el lenguaje, ocurren en el plano de las operaciones translingües, es decir, dependen de la lengua y su interpretación. Porque como señala Delgado (2013) es desde aquí desde donde se negocian significados (no sólo hablamos de decodificar, sino de que una lengua encierra cultura, identidad y hasta un estatus a nivel mundial) y se comprende el mundo mediante una comunicación efectiva.

Así mismo, Pratt (2014), menciona cómo las lenguas han determinado desde estados imperialistas hasta cómo obtener un trabajo específico, dependiendo de qué idiomas y qué tan bien se conozcan, entre otros casos donde el poder está mediado por la lengua. Es así como el inglés ocupa el primer lugar a nivel mundial, pero no todos los Estados ni todas las personas cumplen con los requisitos necesarios para poder enseñarlo o aprenderlo: tiempo, esfuerzo, motivación, insumos y uso. Sin embargo, para Vilanova (2015) las lenguas no tienen dueño, pues las tecnologías de la información y la comunicación han permitido tener acceso fácilmente a diferentes lenguas, en especial a las más comunes a nivel mundial, pues en comunicación, las fronteras ya no las marcan los países: tras el surgimiento de Internet, la fija la lengua, el eje idiomático es vital.

Es en esta escala en donde se ubica el español, que en 1990 era la cuarta lengua más hablada en el mundo por 254 millones 521 mil habitantes del planeta Tierra según datos obtenidos por el Instituto Caro y Cuervo (2013), hoy es uno de los seis idiomas oficiales en la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y en la actualidad se perfila como una de las lenguas más habladas del mundo:

[...] con más de 540 millones (420 de forma nativa) de hablantes, que es oficial en 21 países, segunda lengua en EE.UU., tercer idioma universal en hablantes y segundo materno tras el chino. En 2050 habrá más de 530 millones de hispanohablantes nativos, 100 millones en EE.UU., que será el primer país con el español de lengua materna en 2050. [...] su trascendencia económica ha disparado el aprendizaje. (Vilanova, 2015).

Debido a las interconexiones, muchas personas se están movilizanndo por razones turísticas, culturales, laborales, entre otras y se están interesando por aprender español. Espejo, Florez & Zambrano (2011, p.68) afirman que “En este marco de apertura económica y cultural se encuadra Colombia, que, al igual que otros países de Hispanoamérica, ofrece estudios de español como lengua extranjera”.

De este modo, el español como lengua extranjera ha ido construyendo un camino en el mundo, con el ánimo de dar respuesta a las necesidades que se presentan. Según Parrondo (2004) citado en De Mejía (2009), es así como en Europa, el Instituto Cervantes obtuvo del Ministerio de Educación de España la autorización y autonomía para encargarse de la evaluación y expedición de certificados oficiales como los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE). De esta manera, el Instituto Cervantes asumió el liderazgo en cuanto al sistema evaluativo de ELE junto con otras entidades y siguiendo las directrices señaladas por el Consejo de Europa, toma en consideración la revisión y actualización de los instrumentos de medición de los diplomas de español como lengua extranjera.

En el caso de Latinoamérica, según De Mejía (2009) un hecho que ha más marcado ese interés por el español fue la creación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) con el cual implícitamente se hace necesario garantizar una mayor cobertura en los programas y una mayor calidad en los programas y certificados.

En el caso de Colombia, según De Mejía (2009), si bien la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera se remonta a finales de los años 60, en la última década, según Agray (2007) citado en De Mejía (2009), es gracias a la industria del turismo que se promovió el desarrollo de ELE en el país principalmente en la Costa Atlántica y Bogotá.

Pero, ese camino que se va construyendo, a nivel de políticas lingüísticas, se desprende desde la Constitución de 1991 donde se reconoció por primera vez a Colombia como país pluriétnico y multicultural. Más adelante, en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) se reconoce el bilingüismo para los grupos étnicos, siendo el español una

lengua segunda. En este mismo sentido, el Ministerio de Educación Nacional, formula el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, que toma como base el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) con el fin de fijar el nivel de dominio de estas de la siguiente manera:

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	• Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Tomado de: Ministerio de Educación Nacional (2006)

Esto significa que las políticas educativas del actual gobierno exigen la enseñanza-aprendizaje de, al menos, una lengua extranjera desde la primaria para poder afrontar los retos que plantean la globalización y la sociedad del conocimiento. (Espejo et al, 2011).

Por otra parte, para la promoción de la enseñanza de ELE en Colombia existen institutos como el Caro y Cuervo, creado mediante la Ley 5 del 25 de agosto de 1942, el cual ha venido instaurando programas de ELE en instituciones de educación superior en Colombia como estrategia para fortalecer la oferta de cursos de español para extranjeros y así hacer frente a la alta demanda que se ha suscitado en los últimos años. El Instituto Caro y Cuervo (2013) agrega que dichas estrategias de promoción y mercadeo están encaminadas a poblaciones de países como Estados Unidos, Jamaica, Brasil, entre otros donde su demanda responde a leyes que imponen aprender español como parte de sus políticas educativas. A su vez el Instituto Caro y Cuervo (ICC) ha realizado otras actividades encaminadas a apoyar las labores académicas de los profesores y a promover la investigación con proyectos como el atlas lingüístico-etnográfico de Colombia, el estudio y difusión de las lenguas indígenas y criollas con expertos en la materia (lexicografía, semántica, fonética, lingüística general, literatura y lenguas clásicas). De igual manera trabaja con otras instituciones gubernamentales y académicas para proponer otros

proyectos que favorezcan la promoción de ELE en el país y la estructuración de nuevos cursos.

De acuerdo con el Instituto Caro y Cuervo (2013), desde 2003, el ICC hace parte del Ministerio de Cultura y, conforme a este cambio de la concepción de cultura, se propone “promover y desarrollar la investigación, la docencia, el asesoramiento y la divulgación de las lenguas en el territorio nacional y de sus literaturas, con miras a fortalecer su uso y reconocimiento con base en su prestigio social y su valoración estética. Con este fin, el ICC asesora al Estado colombiano y contribuye en la elaboración de políticas para el fortalecimiento y conservación del patrimonio inmaterial de la nación” (Acuerdo 002 de 2010).

Por otro lado, las universidades, viendo el potencial que puede tener el español, instauran centros de lenguas y cursos de ELE. En este sentido, la Universidad Javeriana, crea el Centro Latinoamericano (CLAM) en los años 70, siendo una de las instituciones más antiguas en la enseñanza de ELE. Ya hacia finales de los años 80, le sigue la Universidad de los Andes, con un centro de español para extranjeros. Durante los años 90, se suma la Universidad de la Sabana y a partir del año 2000, se han unido más instituciones universitarias e institutos no formales (Cardona, s.f.).

Actualmente hay más de 30 instituciones que ofrecen programas en varias ciudades como Bogotá, Medellín, Cali, Bucaramanga, Popayán, Barranquilla, Cartagena e Ibagué a donde llegan extranjeros provenientes de varios países. Así como hay variedad en la oferta de programas de ELE, también hay diversidad en la forma que se enseña en las diferentes instituciones. Esto pone en evidencia la necesidad de fortalecer e implementar una política nacional donde se consolide el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE en Colombia (De Mejía, 2009).

Por otra parte, según Quintero (2013), una alternativa más para el fomento de ELE en el país es la creación de la Red Académica para el Desarrollo del Español como Lengua Extranjera EnRedELE la cual reúne diferentes instituciones de educación formal,

docentes, directivos e investigadores comprometidos con el desarrollo, la promoción y la difusión del Español como Lengua Extranjera. Uno de sus principales objetivos es:

[...] consolidar el estado del arte de ELE en los diferentes niveles de la educación formal y facilitar la conformación de alianzas entre investigadores y grupos de investigación interinstitucionales. Tales exploraciones y colectivos permitirán, por un lado, elaborar y presentar iniciativas conducentes a establecer políticas públicas y privadas en el campo del español como lengua extranjera, ELE, en el ámbito nacional e internacional y por otro, promover la cualificación de las prácticas pedagógicas y los programas de ELE. (Quintero, 2013, p. 18).

Aunque, como se ha mencionado, en Colombia aún no existe ninguna ley o decreto que reglamente el español como lengua extranjera, si hay una propuesta política del gobierno nacional, que hace pensar que existe la posibilidad de que en algún momento se regule. Esta propuesta se generó durante el primer período de gobierno, en el punto sesenta y uno, que promueve la enseñanza del español para extranjeros así: *Aprenda el mejor español del mundo* (Plan de Gobierno, 2010), teniendo en cuenta la buena reputación de la que goza nuestro español hablado a nivel mundial.

Para dar cumplimiento a este punto, se hizo una alianza con el Instituto Caro y Cuervo, que ha venido consolidando el Programa ELE en el que están inscritas 28 universidades que ofrecen cursos de español como lengua extranjera. Esta iniciativa del gobierno ha abierto las puertas para que el español sea más visible en el extranjero, al poner en marcha un plan de promoción del español bajo el nombre de *Spanish in Colombia*⁹. También, se menciona en la página del Instituto Caro y Cuervo (2013), que el Programa ELE Colombia – Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Colombia - es la respuesta a dicha propuesta de la presidencia de la República.

⁹ Spanish in Colombia es un portal web en el que se puede encontrar información relacionada con cursos de español que se ofrecen y en general todos los adelantos en el programa de ELE Colombia en diferentes idiomas: la respuesta es CO (para aprender español la respuesta es Colombia).

Además de las promociones en los diferentes medios de comunicación, el Instituto Caro y Cuervo está desarrollando los encuentros titulados Miércoles ELE, en cuyo día se llevan a cabo conferencias presenciales o virtuales para dar a conocer todo lo que acontece en Colombia sobre el español. Este programa se viene desarrollando desde septiembre de 2014 y hasta el momento ha tratado temas como: el *diseño curricular* en ELE y el desarrollo de materiales didácticos en Colombia.

Otro suceso importante en la difusión de la enseñanza de ELE en Colombia fue:

[...] el acuerdo de adopción del Sistema de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE), firmado por veintinueve universidades colombianas y doce extranjeras en marzo de 2007, proyecto propuesto por el Instituto Cervantes, con el cual se pretende “armonizar criterios seguidos para la certificación del conocimiento del español como lengua extranjera. (Espejo et al, 2011, p. 70)

Además, Quintero (2014) afirma que el número de personas interesadas en aprender español ha ido en aumento a pesar de que según SICELE hasta el año 2010 Latinoamérica registraba un número muy bajo de estudiantes de ELE en comparación con España, país encargado de suplir el 82% de la demanda mundial de enseñanza del español. Los intereses se asocian a los negocios y la cultura como parte de la formación académica de las personas.

Por esta razón, acorde con Quintero (2014), los países de la región han comenzado un proceso sistemático para promocionar la enseñanza y el aprendizaje de la variedad del español latinoamericano. De acuerdo con Agray (2007), en De Mejía (2009), el uso del español se ha expandido en países como EEUU, por migraciones masivas, en Brasil, por cuestiones fronterizas y económicas, y en China, por cuestiones económicas, convirtiendo al español en una lengua de cultura y negocios.

De este modo, algunas respuestas para hacer frente a esta demanda han sido dadas por los gobiernos de España y Latinoamérica, quienes en conjunto pretenden estructurar y consolidar la enseñanza del español en varias partes del mundo. Por ejemplo,

La formalización de políticas lingüísticas y exámenes de certificación de la lengua española a extranjeros que estudian en estos países. En Europa, el Instituto Cervantes, frente a esta situación, tiene un rol fundamental de difusión de políticas lingüísticas desde España, así como la Comunidad Económica Europea, para promover documentos académicos que desencadenaron por ejemplo en el “Marco de Referencia Europeo para la Enseñanza, el Aprendizaje y la Evaluación de las Lenguas Extranjeras”. (Agray, 2007 citado en De Mejía 2009, p. 6).

Según lo expuesto anteriormente, a diferencia de lo que ocurre con el inglés, el programa de español como lengua extranjera en nuestro país se encuentra en su etapa inicial. Aún no hay políticas educativas en torno a generalidades de *diseño curricular* en esta lengua, tampoco alguna referencia teórica elaborada para Colombia, diferente de la presentada en el Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019).

Por esta razón se hace imperante unificar criterios como una alternativa para fortalecer el proceso y posicionamiento de ELE en el país y convertirlo en un destino para aprender la lengua. Como se ha mencionado, se ha hecho necesario seguir fomentando la investigación en torno a diferentes temas, el desarrollo de encuentros nacionales e internacionales, como un espacio importante para socializar dichas investigaciones y temas de interés que posibiliten el diálogo y el trabajo conjunto entre profesionales e instituciones para el fomento de ELE (De Mejía, 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario revisar las políticas a nivel institucional para conocer y contrastar su concordancia con el panorama nacional actual. De igual forma, es importante reconocer si lo establecido a nivel institucional atiende las necesidades de esta población extranjera, cuya presencia crece cada vez más, o si por el contrario es necesario establecer un sustento teórico que respalde una propuesta de actualización del *currículo* existente.

3.1.1.2 El contexto específico: el español lengua extranjera en el Colegio San Bartolomé La Merced.

El Colegio San Bartolomé La Merced es una institución educativa privada ubicada en la ciudad de Bogotá, que pertenece la Compañía de Jesús, una de las comunidades religiosas de Colombia. Su modelo formativo pedagógico y social se basa en los principios dados por San Ignacio de Loyola. Este Colegio fue fundado en 1941 con el propósito de brindar a sus estudiantes una formación integral basada en valores y en promover no sólo altos estándares educativos sino una actitud de servicio a la comunidad. En 1999 con el cambio del sistema educativo, hacia una educación personalizada mixta, buscó desde ese momento formar hombres y mujeres comprometidos bajo el modelo del Compañía. Esta institución calendario B cuyo año escolar comienza en agosto, con jornada única y presta sus servicios a estudiantes cuyas familias pertenecen a la clase media alta y alta de la ciudad.

La propuesta del colegio San Bartolomé la Merced está enmarcada en una plataforma estratégica, sustentada en unos principios y fundamentos que fueron enriquecidos en el año 2010 como parte de sus procesos de actualización encaminados a brindar una educación de excelencia y a formar personas competentes, críticas y comprometidas que respondan con actitudes y hechos al contexto actual. En este año se complementaron dichos lineamientos con miras al año 2015, incluyendo temas como el desarrollo sostenible, la inclusión de medios tecnológicos y las directrices que son la base de la Compañía de Jesús.

- **Visión:** En el año 2015 seremos un Colegio que, desde su propuesta educativa de alta calidad orientada a la formación integral, trabaja por el desarrollo sostenible de la Región Bogotá, a través del compromiso social y ambiental, en coordinación con las obras de la compañía de Jesús.
- **Misión:** Maneja tres ejes transversales: somos, queremos y contamos. *Somos* una comunidad educativa inspirada en la Espiritualidad Ignaciana enviada a evangelizar desde la Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús. *Queremos*

formar con excelencia integral hombres y mujeres con un alto compromiso social y ambiental, que puedan liderar el desarrollo sostenible de la Región Bogotá y del país, en coordinación con las otras instituciones de la Compañía de Jesús. Contamos con las directrices y experiencia educativa de la Compañía de Jesús, el marco legal colombiano, el Sistema de Gestión de Calidad, los medios tecnológicos y la calidad humana y profesional de quienes conforman la comunidad educativa.

- **Política de Calidad:** En el Colegio San Bartolomé la Merced estamos comprometidos con la formación integral de hombres y mujeres conscientes de su compromiso social y ambiental, que estén en capacidad de liderar el desarrollo sostenible de la Región Bogotá y del País. El colegio garantiza el mejoramiento continuo de sus procesos, la disponibilidad de talento humano competente, los recursos físicos, financieros, tecnológicos y el cumplimiento de la legislación vigente, que permita asegurar sus permanencia, sustentabilidad y desarrollo.

- **Valores**

Como creyentes en Jesucristo y constructores de su Reino, promovemos de manera prioritaria los siguientes valores:

- Reconocimiento y valoración de la dignidad de las personas.
- Acompañamiento a los miembros de la Comunidad Educativa.
- Justicia, equidad y paz.
- Honestidad, respeto, buen trato y solidaridad en las relaciones interpersonales.
- Diálogo y comunicación asertiva.
- Participación, trabajo en equipo y liderazgo
- Lealtad, responsabilidad y compromiso en todas las acciones.
- Sobriedad y austeridad frente a un mundo consumista.
- Contemplación y gratuidad frente a un mundo pragmático y utilitarista.

Todos estos valores se realizan cuando vivimos la máxima Ignaciana “En todo amar y servir”.

Con base en las características mencionadas y como parte de nuestra experiencia como docentes de la institución, se considera al colegio San Bartolomé La Merced como una

institución confesional que busca formar a sus estudiantes de manera integral, haciendo énfasis en fortalecer la educación en valores y en potencializar las habilidades de los estudiantes para que sean capaces de brindar aportes significativos a la sociedad. De igual manera, la propuesta de esta institución se encuentra en constante revisión y actualización acorde con las necesidades y la realidad.

3.1.3 La población involucrada

En el marco de la presente investigación hay diversos actores involucrados en el análisis de necesidades tanto en lo relacionado a la toma de decisiones como al grupo objetivo al cual va dirigido el presente estudio. Ambos grupos son igual de relevantes pues nos brindan información acerca de las necesidades percibidas (objetivas) y sentidas (subjetivas) encaminadas hacia el cumplimiento de objetivos y mejora de la enseñanza del español como lengua extranjera. Dicha población está organizada de la siguiente manera: estudiantes y familias, profesionales, directivas y administrativos.

3.1.3.1 Los estudiantes y familias.

Perfil del estudiante

El colegio SBLM está organizado en tres secciones: preescolar, primaria y bachillerato con grupos conformados por niños y niñas. Las edades por cada sección oscilan entre los siguientes rangos: en la sección preescolar, están entre los tres años y medio y los seis años; en la sección primaria entre los siete y once años; y en la de bachillerato, entre los doce y dieciocho años, aproximadamente. Durante el año se realizan admisiones extraordinarias para las tres secciones tanto para estudiantes colombianos como para extranjeros. En cuanto a la población que nos concierne no hay un perfil preestablecido y determinante, pues los estudiantes que han ingresado a la institución lo han hecho a las tres secciones, provenientes de diferentes contextos, con características particulares y en diferentes momentos del año académico.

Durante los últimos siete años han ingresado dos estudiantes provenientes de Polonia, una de Taiwán, una de Corea del Sur, tres de Australia y aproximadamente cinco estudiantes de Estados Unidos con poco dominio del español. Con base en información dada por el Servicio de Asesoría Escolar del CSBLM, una de las razones principales para su ingreso a la institución es el traslado laboral de alguno de sus padres al país y en menor medida el interés por aprender español. En cuanto al nivel de español de los estudiantes extranjeros es heterogéneo en cuanto a que algunos cuentan con alguien que les enseñe en casa, alguno de los padres habla español o en otros casos, los estudiantes llegan con un nivel cero. Ellos (as) se ven enfrentados a un contexto de clase donde sus compañeros dominan el español y en su gran mayoría, pueden interactuar en inglés.

Perfil socioeconómico

Basados en los datos proporcionados por los encargados de admisiones y registro del CSBLM, el perfil socioeconómico de la población que conforma la institución es de estratos 4, 5 y 6. De igual manera, a nivel general cuentan con recursos y herramientas pedagógicas para apoyar el proceso de los estudiantes dentro y fuera del colegio. Por otra parte, gracias al proceso de acompañamiento y experiencia de las investigadoras, se establece que la mayoría de padres y madres tienen una formación académica superior, en algunos casos con títulos de posgrado. Por otra parte, con base en reportes suministrados por el Departamento de Psicología los grupos familiares son diversos, con estudiantes que viven con ambos padres, sólo uno o en otros casos, quienes son acompañados por otros familiares, como tíos (as) o abuelos (as). El rol de las familias es muy importante en el proceso de formación de los estudiantes en cuanto al apoyo y seguimiento no sólo de su trabajo académico sino también de su desarrollo actitudinal, basado en los principios que caracterizan a la institución. Dicho rol es activo ya que las familias tienen una relación bidireccional con el colegio pues existen diferentes puentes de comunicación que las mantienen informadas del desempeño de sus hijos (as) a nivel académico, socio afectivo y de convivencia.

3.1.3.2 Los profesores y profesionales en otras áreas.

Para el trabajo dentro y fuera del aula, el Colegio San Bartolomé La Merced cuenta con profesionales altamente capacitados en las diferentes áreas de conocimiento. Por un lado están los profesores, encargados de dictar las áreas académicas y en algunos casos, realizar un acompañamiento puntual a los diferentes grupos de cada sección durante todo el año. Los profesores deben asumir el reto de no sólo promover la comprensión y uso del español en sus clases, sino de acompañar su proceso de adaptación a la institución en cuanto a las dinámicas del colegio, la integración con sus compañeros (as) de grupo y el apoyo a la familia. A pesar del rol que asume el profesor, con base en lo dialogado con la coordinadora de bilingüismo de la institución, se conoce que muchos profesores no tienen una educación formal para asumir la enseñanza de español como lengua extranjera y un desarrollo de la competencia intercultural, por lo cual no están del todo preparados para hacer frente a los diferentes retos que esto exige.

Por otro lado, la institución cuenta con profesionales en psicología, fonoaudiología y terapia ocupacional que apoyan el desarrollo de habilidades ya sea en el plano afectivo, en el cognitivo y psicomotor. En el caso de los estudiantes extranjeros, este grupo de profesionales son los primeros en establecer un contacto directo tanto con las familias como con los estudiantes. Son ellos quienes realizan las entrevistas de admisión y conocimiento inicial, junto con el proceso inducción a la institución. Adicionalmente, las fonoaudiólogas acompañan el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera por medio de actividades que desarrollen sus habilidades de comprensión y producción, de ser necesario.

3.1.3.3 Las directivas y el personal administrativo.

El colegio cuenta con una junta directiva encabezada por la rectoría encargada a un sacerdote Jesuita, la vicerrectoría, los coordinadores de bienestar estudiantil, los coordinadores de grado y de área, quienes lideran y organizan los diferentes procesos en la institución. En cuanto a la toma de decisiones, cabe mencionar que se tiene en cuenta la opinión de los padres de familia que tienen su voz y voto con un representante por cada grado de escolaridad.

Por otra parte, la rectoría junto con otros representantes, trabajan en conjunto con el área administrativa del colegio para realizar la toma de decisiones en torno a arreglos locativos, compra de materiales, implementación de nuevos recursos, bien sea tecnológicos o de otro tipo.

3.1.4 Demandante, objetivos y finalidad del análisis de necesidades

En cuanto al tipo de demandante, es la misma institución la que solicitó desarrollar esta investigación teniendo en cuenta la llegada ocasional de estudiantes extranjeros al colegio y las preguntas que se han generado frente a esta situación. Dicha solicitud la realizó la coordinación de bilingüismo a través de una reunión con una de las profesoras de la maestría encargada del proceso de práctica de ELE desde la Universidad Javeriana. Lo expuesto en esa reunión fue comunicado a la directora de la Maestría en Lingüística Aplicada quien sugirió a las investigadoras, por ser docentes de esta institución, llevar a cabo este ejercicio investigativo. El propósito de la coordinación de bilingüismo es unir los procesos de las áreas bilingües del colegio (inglés, ciencias naturales, matemáticas e informática) junto con los procesos que se llevan a cabo en el área de lengua castellana. El demandante busca responder a los estudiantes extranjeros y a sus familias, quienes buscan recibir por un lado, apoyo en su proceso de aprendizaje de español lengua extranjera y por otro pertenecer a una institución educativa que brinde una formación integral y de calidad a sus estudiantes.

Con este análisis se quiere responder qué tipo de decisiones se deben tomar para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de español lengua extranjera en la institución. Al determinar esto, se quiere identificar la pertinencia de desarrollar un “instrumento” que pueda integrarse al *currículo* bilingüe del colegio.

3.1.5 El momento del diseño curricular en la institución

En la actualidad el colegio se encuentra en un proceso de actualización curricular, puesto que como se ha expuesto anteriormente, la misión y la visión están a punto de cumplirse y por otro lado, se está llevando a cabo un proceso de bilingüismo, que conllevará a

cambios en el *currículo* existente. En diálogos informales con las investigadoras, algunos miembros de la institución educativa manifiestan la necesidad de reestructurar la propuesta bilingüe del colegio donde se trabaje aún más de manera interdisciplinar y que la posible inclusión del componente de español lengua extranjera esté en concordancia no sólo con las políticas institucionales sino también con los recursos, expectativas y necesidades de los miembros de la comunidad. De igual manera, se contempla la posibilidad de organizar el año académico, pasando de cuatro períodos académicos a tres, lo que implica hacer un ejercicio riguroso de revisión.

3.1.6 Tipo de métodos de recolección a tener en cuenta

Para efectos de la presente investigación, se diseñarán e implementarán cuestionarios como método de recolección de datos. Estos cuestionarios buscan recoger información de los miembros de la comunidad educativa que tengan relación con estudiantes extranjeros, bien sean profesores a su cargo o los mismos estudiantes y sus familias. Los cuestionarios diseñados en este trabajo serán adaptaciones de propuestas de autores que han trabajado anteriormente con análisis de necesidades en otros contextos. Por ejemplo, los cuestionarios propuestos en nuestra investigación toman algunos aspectos de los tres tipos de cuestionarios propuestos por García-Romeu (2006) en cuanto a que abordan parámetros primordiales para conocer el perfil de los encuestados, su conocimiento en cuanto al español y otras lenguas extranjeras, entre otros. Los demás criterios incluidos en los cuestionarios se ajustarán al contexto donde se está desarrollando esta investigación y buscarán el cumplimiento de los objetivos planteados.

3.2. Segunda fase o fase de diseño

Este apartado desarrolla la segunda fase del análisis de necesidades la cuál presenta el o los instrumentos que se van a utilizar para el proceso de recolección de datos. A continuación se presenta una breve descripción de los tres instrumentos para realizar el análisis de necesidades a saber: una encuesta de AN dirigida a familias de estudiantes extranjeros, una encuesta de AN dirigida a estudiantes extranjeros y una encuesta de AN dirigida a profesores que tienen a cargo los estudiantes extranjeros que llegan a la institución.

3.2.1 Instrumentos utilizados en el Análisis de Necesidades.

Luego de hacer una revisión de los diferentes tipos de instrumentos y de la literatura existente, se procedió a diseñar e implementar instrumentos tales como entrevistas semiestructuradas, diálogos informales con los miembros de la comunidad y encuestas basadas en propuestas de autores como García-Romeu (2006), Martel (2013) y Suárez (2013). Con dichos instrumentos se obtendrá información relacionada con las necesidades en torno al proceso de enseñanza aprendizaje de español lengua extranjera en el Colegio San Bartolomé La Merced. De igual manera se espera conocer las expectativas, preferencias y sugerencias con relación a ELE de los miembros pertenecientes a dicha comunidad. Cabe anotar que los instrumentos usados en el presente análisis fueron adaptados de otras investigaciones, por lo que no se consideró necesario realizar pilotaje o someterlos a expertos ya que fueron probados previamente.

Las encuestas dirigidas a estudiantes extranjeros y a sus familias fueron realizadas en español y traducidas al inglés por considerarse una de las lenguas de mayor dominio y que podría facilitar su aplicación en caso de que los estudiantes y familias extranjeras no tengan dominio del español.

3.2.1.1 Cuestionario dirigido a padres de familias de estudiantes extranjeros.

El primer cuestionario de análisis de necesidades consta de trece preguntas cerradas con opción múltiple, las cuales buscan recoger la percepción de las familias en cuanto al proceso de ELE en la Institución. El cuestionario incluye parámetros como: nombre completo, lugar de origen, motivos para venir a Colombia, conocimiento del español, orientación en su proceso de ingreso a la institución, conocimiento sobre el proceso de ELE en la institución, expectativas, estrategias de aprendizaje, dificultades dentro de la institución y en el proceso de aprendizaje de ELE y sugerencias. Este cuestionario tiene dos versiones, una en español y otra en inglés.

3.2.1.2 Cuestionario dirigido a estudiantes extranjeros que estudian en la institución.

El segundo cuestionario de análisis de necesidades consta de dieciocho preguntas abiertas y cerradas con opción múltiple, que buscan observar categorías como: el perfil biográfico dentro del cual se encuentra el nombre completo, sexo, edad, origen de los estudiantes, aficiones, conocimiento del mundo hispano, lengua materna, conocimiento de otras lenguas, (García-Romeu, 2006, p. 38). De acuerdo con García-Romeu (2006) esta categoría recoge datos de carácter objetivo y hace parte de su propuesta de cuestionario de características biográficas. De igual manera se espera conocer datos sobre la formación de los estudiantes, motivación, las estrategias de aprendizaje utilizadas y las necesidades sentidas. Este cuestionario tiene dos versiones, una en español y otra en inglés.

3.2.1.3 Cuestionario dirigido a profesores de la institución educativa.

El tercer cuestionario de análisis de necesidades consta de dieciséis preguntas orientadas en las siguientes categorías: datos personales, lengua propia y conocimiento de otras lenguas, conocimiento sobre la enseñanza de español como lengua extranjera, experiencias y vivencias con estudiantes extranjeros en el aula de clase, preparación para la acogida de estudiantes extranjeros y motivación hacia la posible internacionalización

de la institución. El objetivo de este cuestionario es recolectar información sobre las necesidades percibidas de los estudiantes extranjeros que llegan al CSBLM, su percepción sobre la acogida de estos estudiantes a la institución y la posible internacionalización de la institución mediante intercambios de doble vía.

3.3 Tercera fase o fase de realización

En la tercera fase se presenta la información obtenida a través de los instrumentos de recolección y se realiza el correspondiente análisis de la misma. En este caso, el primer instrumento presentado es el cuestionario de análisis de necesidades dirigido a familias de estudiantes extranjeros. El segundo corresponde al cuestionario realizado a estudiantes extranjeros junto con los resultados obtenidos. Y por último, el tercero presenta lo obtenido en las encuestas dirigidas a profesores a cargo de estudiantes extranjeros en la institución CSBLM. Posterior a la presentación de cada instrumento, el lector encontrará la triangulación de las conclusiones obtenidas a través de estos instrumentos con relación a las fases desarrolladas en el presente análisis de necesidades.

3.3.1 Presentación y análisis de la información

3.3.1.1 Cuestionario de análisis de necesidades dirigido a familias de estudiantes extranjeros.

Primera sección: datos personales.

Las preguntas de esta sección (1, 2 y 3) buscan tener un perfil de quien responde la encuesta. Incluye información acerca del lugar de origen, la profesión y los motivos para estar en Colombia. En cuanto a la profesión, según García-Romeu (2006), esta nos informa de posibles expectativas e intereses en relación con el aprendizaje de la lengua.

<p>Nombre completo:</p> <p>1. País de origen:</p> <p>2. Profesión:</p> <p>3. ¿Cuáles son los motivos para estar en Colombia?</p> <p><input type="checkbox"/> Trabajo.</p> <p><input type="checkbox"/> Negocios.</p> <p><input type="checkbox"/> Aprender español.</p> <p><input type="checkbox"/> Que su hijo(a) (s) aprenda(n) español.</p> <p><input type="checkbox"/> Cultura.</p> <p><input type="checkbox"/> Viaje de inmersión para profundizar en español como lengua extranjera.</p> <p><input type="checkbox"/> Conocer la región.</p> <p><input type="checkbox"/> Otros. ¿Cuáles?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

El cuestionario fue respondido por uno de los padres de la estudiante extranjera en el formato de inglés pues la persona manifestó tener mayor dominio en esta lengua. El padre es un empresario, gerente de proyectos. Él y su familia son provenientes de Corea del Sur. El padre expresó que la razón para estar en Colombia es básicamente por negocios. Trabaja con un grupo pequeño de personas a su cargo en el sector privado.

Segunda sección: conocimiento del español lengua extranjera.

En esta sección las preguntas (4, 5 y 6) van encaminadas a identificar los conocimientos previos del encuestado en torno a ELE, las formas de adquisición y alternativas de aprendizaje actual.

4. ¿Tiene algún conocimiento de español?

Sí No

5. Si su respuesta es SÍ, ¿cómo lo adquirió?

En un instituto de lenguas. Por internet.

En la universidad. Viaje a un país de habla hispana.

Por un familiar o conocido. Otro.

Clases personalizadas.

¿Cuál?

.....

6. ¿Qué alternativas ha usado para el aprendizaje de español lengua extranjera?

Contratar un tutor en casa Escuchando música

Un curso por Internet Libros de español como lengua extranjera

Ver televisión

Otra

¿Cuál?

.....

El encuestado manifestó tener poco conocimiento del español y no haber estado en contacto con un contexto que posibilitara su adquisición previamente. Como alternativas de aprendizaje menciona que el tener contacto con amigos (as) colombianos (as) y ver teatro en español ha favorecido el proceso. De igual manera, el padre afirma estar en contacto permanente con el proceso externo de español lengua extranjera que tiene su hija en casa por las tardes.

Tercera sección: proceso inicial en el colegio.

Las preguntas en esta sección (7, 8, y 9) permiten saber sobre el primer contacto de la familia con la institución, el recibimiento dado a esta y si obtuvieron alguna información sobre el proceso de aprendizaje de español lengua extranjera en la institución.

7. ¿Cómo llegó al Colegio San Bartolomé La Merced?

Búsqueda por Internet.

A través de un conocido.

Una agencia de estudios en su país le buscó la institución.

Una recomendación para estudiar español.

Otro.

¿Cuál?

.....

.....

8. ¿Los orientaron a ustedes como familia a su llegada al Colegio San Bartolomé La Merced?

Sí No

¿Cómo?

.....

.....

9. ¿Recibió alguna información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera?

Sí No

¿Qué le contaron?

.....

.....

El encuestado comenta que se enteró de la existencia del colegio a través de estudiantes colombianos quienes junto a sus familias han viajado a Corea. Allí, dichos conocidos le comentaron sobre el colegio y la posibilidad de estudiar en el mismo. Con respecto al recibimiento, menciona haber tenido varias entrevistas y reuniones donde le comentaron de manera general sobre el proceso de ingreso así como algunos aspectos de la vida escolar. Con relación al proceso de aprendizaje de ELE en la institución afirmó no haber recibido información; sin embargo, considera que hubo muchos apoyos de parte del colegio y los profesores en cuanto a su integración, a pesar de no haber un proceso específico para el español como lengua extranjera.

Cuarta sección: dificultades frente al proceso de integración a la institución y de aprendizaje de español lengua extranjera.

Las preguntas de esta cuarta sección (10 y 11) hacen referencia a posibles dificultades asociadas con los procesos internos en la institución en cuanto a la comunicación, el conocimiento de las reglas, las actividades y demás dinámicas. De igual forma, se busca conocer la percepción sobre los problemas con relación al aprendizaje de ELE de su (s) hijo (s).

<p>10. ¿Qué dificultades ha tenido que enfrentar en la institución?</p> <p><input type="checkbox"/> La falta de personas que conozcan su lengua.</p> <p><input type="checkbox"/> La comunicación con los profesores.</p> <p><input type="checkbox"/> El manejo de la cultura.</p> <p><input type="checkbox"/> Poco conocimiento de las reglas y actividades de la institución.</p> <p><input type="checkbox"/> Otra.</p> <p> ¿Cuál?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>11. ¿Qué dificultades observa en sus hijos en torno al aprendizaje de español lengua extranjera?</p> <p><input type="checkbox"/> Choque de culturas.</p> <p><input type="checkbox"/> Lo observa muy solo y por lo tanto no hay interacción.</p> <p><input type="checkbox"/> Los profesores no le pueden brindar orientaciones para apoyar el trabajo de su(s) hijo(s).</p> <p><input type="checkbox"/> Se prioriza el aprendizaje de inglés en lugar de apoyar el de español lengua extranjera.</p> <p><input type="checkbox"/> No hay orientación en español lengua extranjera dentro del colegio.</p> <p><input type="checkbox"/> Otras.</p> <p> ¿Cuáles?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

En cuanto a las dificultades, el encuestado afirma tener poco conocimiento sobre las reglas y actividades de la institución. Agrega que su hija y su familia han tenido un problema con el correo institucional, el cual no ha sido activado. El hecho de que ellos no puedan acceder a dicha cuenta de correo electrónico, ha dificultado que se mantengan informados

sobre las diferentes actividades y novedades institucionales del grupo de su hija. El encuestado comentó de manera oral, que su hija no pudo asistir a una salida pedagógica pues no se enteró de la fecha y requerimientos para poder participar de la misma, por ende, fue la única estudiante del grado que no pudo asistir por desconocimiento de sus padres sobre este evento. Así ha ocurrido con actividades de repaso y demás información relevante para la vida escolar de la estudiante. Con relación a las dificultades observadas en la estudiante, el padre afirma que al inicio fue un proceso bastante complejo pues no entendía nada de lo que le decían los demás. La estudiante llegaba a casa algo frustrada por no poder comunicarse. Afortunadamente, esa situación ha cambiado y la estudiante ha logrado acostumbrarse al entorno cultural y lingüístico en Bogotá.

Quinta sección: expectativas y sugerencias en torno al proceso de español lengua extranjera en el colegio.

En esta sección, con las preguntas (12 y 13) se busca conocer lo que las familias esperan de la institución como estrategias de apoyo al proceso de aprendizaje de sus hijos. De igual modo, esta sección posibilita al encuestado escoger y proponer alternativas de mejoramiento del proceso de enseñanza de español lengua extranjera en la institución.

12. ¿Cómo espera que apoyen a su hijo (a) en el aprendizaje de español lengua extranjera?

Con material para la casa.

Clases personalizadas en el horario normal del colegio.

Con orientaciones sobre la lengua.

Con espacios de aprendizaje autónomo.

No le interesa un apoyo específico, lo importante es la inmersión.

Con explicaciones sobre la cultura.

Con explicaciones personalizadas en las clases.

Con material para trabajar en cada una de las clases.

De otra manera.

¿Cuál?
.....
.....

13. ¿Qué recomendaciones le haría a la institución en torno al aprendizaje de español lengua extranjera?

Continuar trabajando con familias extranjeras como hasta ahora.

Explicar mejor el manejo de la institución a su(s) hijo(s).

Preparar a los profesores para recibir niños extranjeros.

Contratar profesores de español como lengua extranjera.

Crear algo que permita saber qué hacer con niños extranjeros en la institución (currículo, programa, protocolo de acogida a estudiantes extranjeros, etc.)

Otra.

¿Cuál?
.....
.....

El encuestado afirmó que en cuanto al trabajo de ELE con su hija, espera recibir materiales para trabajar en casa, tener sesiones de apoyo durante la jornada escolar y tener clases privadas luego del colegio. Como sugerencias, el encuestado propone mantener el trabajo de acompañamiento a las familias como se ha hecho hasta ahora; este ha estado basado en la comunicación a través de la agenda. De igual modo, afirma que está satisfecho con los apoyos dados a su hija. Sin embargo, comenta que las familias deberían estar más atentas a las reglas y retos a los que su hija ha tenido que enfrentar. De esto modo, espera que haya más orientación para las familias provenientes de otros países para mejorar la comprensión de reglas y condiciones en el colegio.

3.3.1.2 Cuestionario dirigido a estudiantes extranjeros que estudian en la institución.

La estudiante que contestó este cuestionario lo hizo utilizando el formato en español pues se le facilita más que el de inglés. Es relevante mencionar que la estudiante extranjera proveniente de Corea del Sur, tiene muy buenos procesos cognitivos. De igual manera, su actitud de apertura, responsabilidad y constancia han facilitado su proceso de adquisición y aprendizaje de español lengua extranjera. Al momento de realizar la encuesta se encontraba cursando grado primero de primaria con el objetivo de terminar el año académico en la institución CSBLM.

Primera sección: datos personales e intereses.

En esta sección las preguntas (1, 2, 3 y 4) buscan conocer información sobre la edad, el origen del estudiante y sus intereses. Según García-Romeu (2006) “la relación entre procedencia cultural y lugar de nacimiento no refleja necesariamente el origen de la persona. Por ellos esta información se completará con los ítems relativos a nombre y apellidos y a lengua materna.” Con relación a sus intereses, García-Romeu (2006) afirma que esta información resulta útil en cuanto a que evidencia temas que pueden ser llevados al aula.

Nombre:

1. Sexo: Masculino Femenino

2. Edad:

3. Lugar de nacimiento:

4. ¿Cuáles son sus aficiones o intereses? (Puede escoger más de una opción)

Leer Bailar

Escribir Cocinar

Ver televisión Hacer manualidades

Viajar Pintar

Jugar Escuchar música

Practicar deportes Utilizar redes sociales (*Facebook, Twitter, Whatsapp, etc.*)

Otros:

La estudiante encuestada es una niña de ocho años, proveniente de Corea del Sur. Dentro de sus intereses, seleccionó actividades como escribir, ver televisión, viajar, jugar, practicar deportes, cocinar, hacer manualidades y pintar.

Segunda sección: estudios realizados.

La segunda sección la pregunta (5) permite obtener datos sobre la formación y nivel educativo de los estudiantes. De igual modo, permite establecer las lenguas utilizadas para realizar dichos estudios.

5. Estudios realizados. Marque con una X únicamente el nivel educativo alcanzado.

Nivel educativo	¿Dónde realizó sus estudios? Pais/Ciudad	¿En qué lengua realizó sus estudios?
<input type="checkbox"/> Preescolar		
<input type="checkbox"/> Primaria		
<input type="checkbox"/> Bachillerato		

La estudiante afirma haber cursado preescolar en Corea del Sur donde hizo uso del coreano y el inglés durante sus clases. Actualmente, se encuentra cursando primero de primaria en Colombia donde maneja el inglés en ciertas clases y el español para el resto de clases y para interactuar con sus compañeros y profesores.

Tercera sección: conocimiento de lengua(s) materna(s) y extranjera (s).

Las preguntas de esta sección (6, 7, 8 y 9) nos permiten profundizar sobre el origen cultural de la persona al indagar sobre su lengua materna. Del mismo modo, estas preguntas informan sobre el conocimiento de otras lenguas extranjeras, especificando la cantidad de lenguas conocidas, el nivel de dominio que consideran tener en cada una de las habilidades de la lengua materna y extranjera (s). (García-Romeu, 2006).

6. ¿Cuál es su lengua materna?:.....

7. ¿Cuál es su primera lengua extranjera?:

8. El español...

Es mi primera lengua extranjera

Es mi segunda lengua extranjera.

Es mi tercera lengua extranjera

Otra:.....

9. ¿Domina alguna (s) lengua (s) extranjera (s)?

Sí No

Si su respuesta fue sí indique el nivel que tiene en cada una de las habilidades.

Niveles: Inicial ☹ Intermedio ☹☹ Avanzado ☹☹☹

Lengua	Comprendo lo que escucho	Comprendo lo que leo	Puedo hablar	Puedo escribir
Español				
Inglés				

La estudiante encuestada contestó que su lengua materna es el coreano y que su primera lengua extranjera es el inglés. En cuanto al español, afirma que este es su segunda lengua extranjera. La estudiante considera que tiene un mejor dominio del español que del inglés debido al contexto donde se encuentra inmersa y a una mayor intensidad horaria del español con respecto al inglés. Ella considera que su nivel de dominio por cada competencia en cada lengua es el siguiente:

En coreano su dominio es avanzado en las cuatro habilidades. En inglés su dominio es inicial en las cuatro habilidades. En español su dominio varía según la habilidad. Por ejemplo, la estudiante considera que en comprensión oral y en producción escrita su dominio es intermedio. Mientras que en comprensión de lectura presenta más dificultades, considerando que su dominio es inicial. Por otro lado, la estudiante percibe que su fortaleza es la expresión oral pues se le facilita comunicarse de esta manera, ubicando su nivel de dominio en avanzado.

Cuarta sección: conocimientos o experiencias previas con respecto a ELE.

En esta sección (10, 11, 12 y 13) posibilita saber cuál ha sido la experiencia personal de los estudiantes en países hispanohablantes. Por esta razón dan información sobre los países y motivos de estancia en ellos (García-Romeu, 2006).

10. ¿Ha estado en algún país en el que se habla español?

Sí No

11. ¿En cuál/ cuáles país (es)? ¿Cuánto tiempo ha estado allí?

.....

.....

.....

12. ¿Estudio español antes de venir a Colombia?

Sí No

Si su respuesta fue sí, ¿cuánto tiempo ha estudiado español?

13. Escoja y mencione los lugares donde ha estudiado español

Institutos.....

Colegios.....

Universidades.....

Centros privados

Cursos en línea.....

De forma autodidacta

Por un familiar o conocido

Otras.....

La estudiante manifestó no haber estado anteriormente en un país de habla hispana. Sin embargo, afirma que antes de venir a Colombia tuvo un contacto muy corto con la lengua española en Corea, en el cual recibió algunas orientaciones durante un día. En cuanto a los lugares donde ha estudiado español, la estudiante menciona que actualmente se encuentra en clases con una profesora privada que va a su casa a enseñarle. En conversaciones con uno de las profesoras que ha acompañado el proceso de la estudiante, comenta que la profesora externa no sólo se ha limitado en dar clases de ELE sino que también ha apoyado a la familia en la interpretación de algunos procedimientos y comunicados enviados a casa por la institución.

Quinta sección: motivaciones y necesidades con relación a ELE.

Las preguntas (14, 15 y 16) buscan determinar los motivos que llevan a los estudiantes a aprender español como lengua extranjera.

14. ¿Por qué decidió aprender español? (puede escoger varias opciones)

Porque quiero aprender muchas lenguas extranjeras.

Porque quiero conocer mejor la cultura.

Porque quiero viajar a uno o varios países hispanohablantes.

Porque mis papás quieren que yo aprenda español.

Porque tengo muchos amigos que hablan español.

Porque me gusta la música en español.

Porque me gusta la literatura en español.

Otros:

15. ¿Por qué decidió aprender español? Puede escoger hasta tres opciones.

<input type="checkbox"/> Porque quiero aprender muchas lenguas extranjeras.	<input type="checkbox"/> Porque tengo muchos amigos que hablan español.
<input type="checkbox"/> Porque quiero conocer mejor la cultura.	<input type="checkbox"/> Porque me gusta la música en español.
<input type="checkbox"/> Porque quiero viajar a uno o varios países hispanohablantes.	<input type="checkbox"/> Porque me gusta la literatura en español.
<input type="checkbox"/> Porque mis papás quieren que yo aprenda español.	<input type="checkbox"/> Otros:

16. Cree que el español en su vida es...

Muy útil porque mucha gente a mi alrededor lo usa.

Útil porque me permite comunicarme con otros y aprender su cultura.

Poco útil porque poca gente a mi alrededor lo usa.

Nada útil porque nadie a mi alrededor lo usa y es de poco interés para mí.

Dentro de las razones asociadas al aprendizaje de español lengua extranjera, la estudiante seleccionó que aprende español porque quiere aprender muchas lenguas extranjeras, quiere viajar a uno o varios países hispanohablantes, porque sus papás quieren que lo aprenda y porque muchos de sus amigos hablan español. Por otra parte, la estudiante afirma que necesita aprender español para apoyar sus estudios, ir de turismo y porque le gusta. No evidencia otra necesidad en particular. Por último, la estudiante considera que el español es útil para su vida porque le permite comunicarse con las personas a su alrededor y aprender de su cultura.

Sexta sección: preferencias en el trabajo de aula.

Esta sección las preguntas (17y 18) buscan determinar cuáles son los intereses de los estudiantes al momento de trabajar en clase en cuanto a recursos y dinámicas de trabajo (individual, en grupo, uno a uno, etc.).

17. En clase, ¿cómo le gusta aprender? (puede escoger varias opciones)

Leyendo.

Escuchando canciones, grabaciones de audio y usando el CD de un libro.

Conversando con el profesor y los compañeros.

Con fotos, videos y películas.

Escribiendo todo en mi cuaderno.

Con el manual de curso.

Con juegos.

Con actividades relacionadas con las experiencias de los estudiantes.

Con actividades de observación y de práctica gramatical.

Otros (as):.....

18. ¿Cómo le gusta trabajar en clase? (puede escoger dos opciones)

Solo o con la ayuda del profesor.

En parejas.

En pequeños grupos.

Toda la clase con el profesor.

En cuanto el trabajo en clase, la estudiante escogió que prefiere aprender por medio de lecturas, fotos, vídeos, películas, tomando notas en su cuaderno y con actividades que involucren tanto la práctica gramatical como las relacionadas con experiencias de sus compañeros. En lo que se refiere a las dinámicas de trabajo, aunque no tiene inconveniente en trabajar directamente con sus profesores, ella optó más por el trabajo en parejas y en pequeños grupos.

Con base en los resultados obtenidos en la encuesta y en diálogos informales con la estudiante extranjera, se determinaron los siguientes aspectos: la estudiante manifestó tener dificultades en la llegada a la institución en cuanto a la barrera lingüística inicial, las dinámicas del grupo no fueron claras y la relación con sus profesores se tornó distante. Su proceso de adaptación, fue una experiencia que le costó superar ya que debido a su falta de comprensión del entorno surgió el deseo por no asistir a clases. De igual manera, las diferencias culturales asociadas al trato entre personas fueron una limitante inicial para el proceso de socialización de la estudiante, pues no se establecieron parámetros mínimos de interacción desde su llegada, en los cuales se creara un puente entre su cultura y la cultura meta.

3.3.1.3 Cuestionario dirigido a profesores que han tenido a su cargo estudiantes extranjeros.

El presente análisis de la información arrojada de la encuesta realizada a un grupo de profesores que han tenido a su cargo estudiantes extranjeros en el CSBLM, se organiza en seis secciones a saber: datos personales, lengua propia y conocimiento de otras lenguas, conocimiento sobre la enseñanza de español como lengua extranjera, experiencias y vivencias con estudiantes extranjeros en el aula de clase, preparación para la acogida de estudiantes extranjeros y motivación hacia la posible internacionalización de la institución.

Primera Sección: datos personales

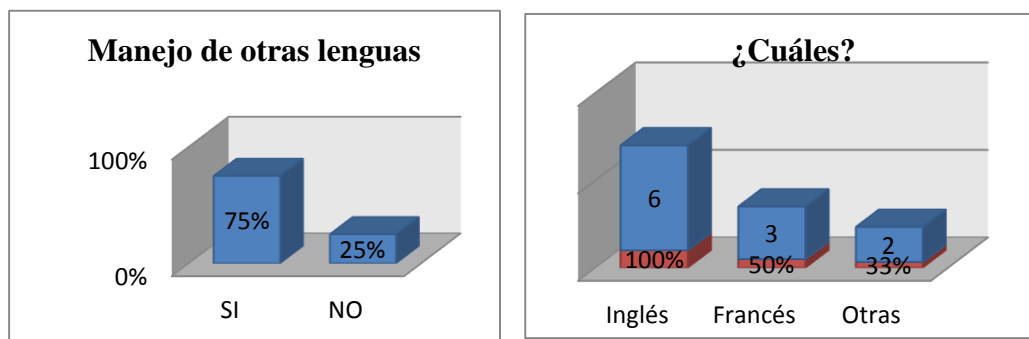
En esta primera parte, se tuvo en cuenta el nombre, el cargo que ejerce la persona dentro de la institución y el área que enseña. Para la realización de este cuestionario se contó con la colaboración de siete profesores de primaria y la fonoaudióloga de la sección por encargarse de manera personalizada de los estudiantes extranjeros. Así mismo, los profesores, a nivel general dictan clase en grado primero, pero también enseñan en otros grados a lo largo de toda primaria. De los siete profesores encuestados, dos están las áreas bilingües de matemáticas y ciencias naturales, uno en el área básica de lengua castellana y los otros tres en literatura, ética y filosofía y religión.

Segunda sección: lengua propia y conocimiento de otras lenguas.

Se buscaba reconocer de algún modo qué profesores pueden hacer uso de otras lenguas, de allí que las encuestas, tengan un mayor número de docentes de áreas no bilingües.

La pregunta 2, indaga por la lengua materna. Aunque en esta muestra, es el español la lengua materna de todos los encuestados, como instrumento debe abrir la posibilidad a personas que tengan una lengua materna diferente.

Pregunta 3: ¿conoce y maneja otras lenguas?

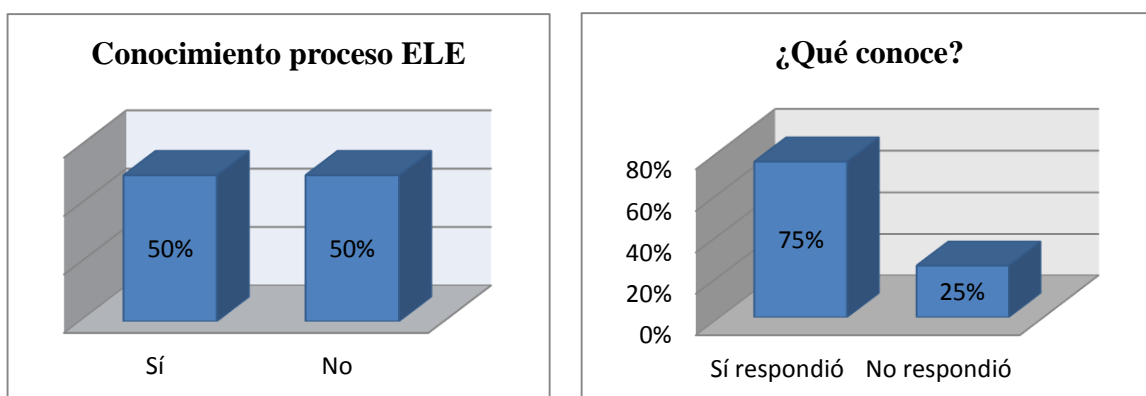


En esta pregunta, la mayoría de encuestados tiene conocimiento de una lengua extranjera, con un 75%, mientras que tan solo el 25%, únicamente maneja su lengua materna. De las

personas que respondieron sí, todos los profesores reconocen un dominio del inglés como lengua extranjera y en una menor medida, el francés.

Tercera sección: conocimiento sobre la enseñanza de español como lengua extranjera.

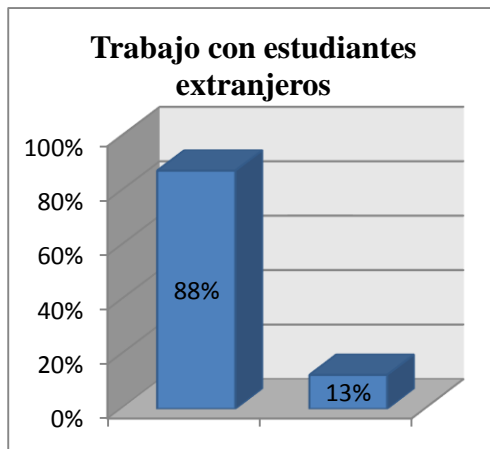
Pregunta 4: ¿conoce algo sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de español lengua extranjera?



En esta pregunta la mitad de los encuestados refirió tener conocimiento de la enseñanza de español como lengua extranjera. De estas personas, solo una no expuso sobre qué tiene conocimiento en cuanto al proceso de enseñanza, aprendizaje o evaluación de ELE, sino que mencionó el auge que esta lengua tiene en la actualidad así como la existencia de cursos y talleres para el aprendizaje de la misma. Por otra parte, las respuestas a esta última pregunta, hacen referencia a la adaptación al contexto en el que el estudiante está inmerso, a la exposición a situaciones de la vida real, a la importancia del significado en el proceso de aprendizaje y a la adquisición de la lengua como proceso.

Cuarta sección: experiencias y vivencias con estudiantes extranjeros en el aula de clase.

Pregunta 5: ¿ha trabajado anteriormente con estudiantes extranjeros cuya lengua es distinta al español?



En esta pregunta, el 88%, es decir, 7 profesores, afirman haber tenido en su aula de clase algún niño extranjero, mientras que tan solo el 13% , una persona, no ha contado con esta experiencia. Esta respuesta permite observar que los encuestados han tenido que enfrentarse con algunos de los estudiantes extranjeros que han llegado a la institución, pues la persona que no ha tenido experiencia en este tema, es un docente nuevo, que no había tenido estudiantes extranjeros con anterioridad, pero que en la actualidad cuenta con una niña coreana que está en proceso de aprendizaje de ELE.

Pregunta 6: si lo ha hecho, ¿qué tipo de actividades o estrategias pedagógicas utilizó?

Esta pregunta, permitió profundizar en el manejo con estudiantes extranjeros en el aula de clase. Los seis profesores que dieron respuesta, coinciden en que para poder comunicarse con los estudiantes hacen uso de apoyo visual (como imágenes y videos) y de elementos no verbales. Además, algunos de los docentes reconocen la importancia de llamar a la estudiante por su nombre en español, y de permitirle expresar sus sentimientos mediante dibujos y mediante actividades lúdicas, así como de mostrar a sus compañeros algo de su cultura, ya sea enseñando alguna palabra, leyendo o cantando en su lengua materna. Del mismo modo, en los casos en los que dichos estudiantes conocen algo de inglés, los profesores que tienen conocimiento de esta lengua, manifiestan hacer uso de ella como puente de comunicación y comprensión. Por otro lado, se reporta el uso de rasgos

fonéticos para ayudar en el aprendizaje de vocabulario y de uso adecuado de la gramática y también la adaptación de actividades y guías.

En la experiencia que se presenta actualmente en la institución, con una niña proveniente de Corea, que se encuentra en grado primero, fue importante apoyarse en las fonoaudiólogas que acompañaban a la familia, para ayudar a la estudiante a perder el temor a la cultura colombiana y a la dinámica escolar. Para ello, fue significativo el acercamiento a la niña partiendo de su propia cultura y de generar espacios que permitieran compartir elementos típicos de esta (comida y vestuario).

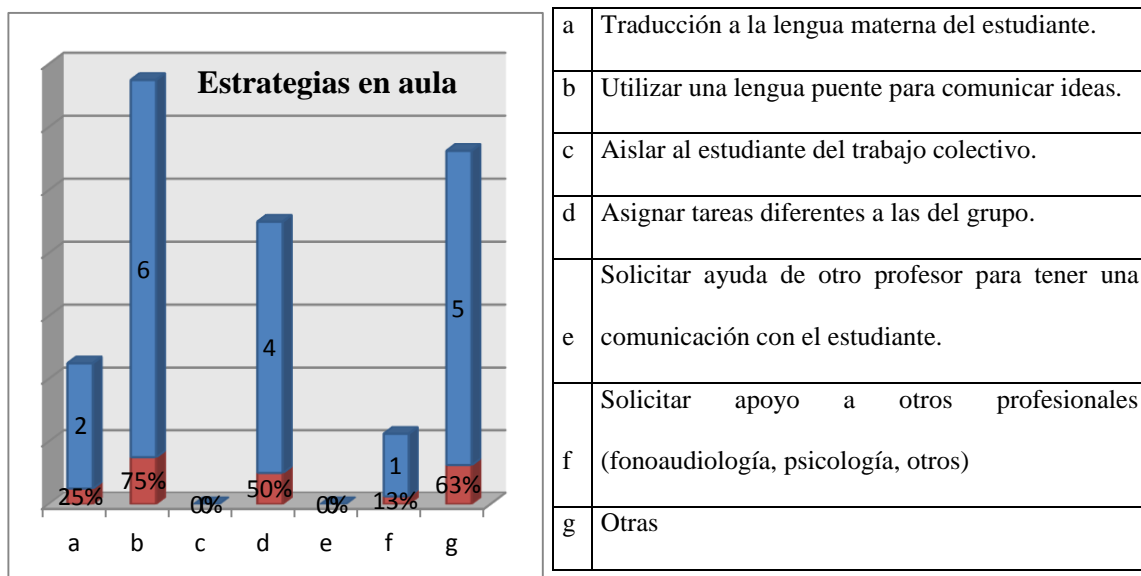
Las respuestas dadas, permiten concluir que aunque los profesores cuentan con experiencia con estudiantes extranjeros, cada uno ha tenido que generar estrategias que le ayuden al estudiante a tener una adaptación adecuada al contexto en el que está inmerso, dejándose llevar por su experiencia pedagógica y por aquello que considera puede servir. Lo anterior, sirve de sustento para que la institución genere estrategias que le permitan al docente conocer el manejo que se debe tener con estudiantes extranjeros para tener una comunicación eficaz y una inmersión exitosa.

Pregunta 7: descripción de la experiencia de trabajo con estudiantes extranjeros.

Dentro de la descripción realizada por los encuestados, mediante esta pregunta, se percibe una actitud positiva frente a la experiencia que han tenido hasta el momento con los niños extranjeros. Algunas palabras que se encuentran son: agradable, enriquecedora, retadora, interesante. Además, señalan que aunque al principio el trabajo con estos estudiantes no es fácil, con el tiempo es motivante ver la evolución en el aprendizaje del español. Igualmente, consideran que tener estos estudiantes en el aula, requiere de una mirada atenta y más acompañamiento según las necesidades. Aparte de esto, desde la fonoaudiología, se menciona lo complejo que es al comienzo del proceso con estos estudiantes, establecer mínimos que permitan la interacción y la comprensión, resaltando la comunicación no verbal y el uso de rasgos suprasegmentales, tales como la entonación, el ritmo, el tono, etc.

De lo anterior, se puede observar que pese a lo positivo que ha sido la experiencia con niños extranjeros, existe una preocupación por parte de los docentes por brindar una educación de calidad y enseñar el respeto hacia las culturas en encuentro.

Pregunta 8: ¿qué estrategias utiliza o privilegia para trabajar con el/los estudiante(s) extranjero(s)?



a	Traducción a la lengua materna del estudiante.
b	Utilizar una lengua puente para comunicar ideas.
c	Aislar al estudiante del trabajo colectivo.
d	Asignar tareas diferentes a las del grupo.
e	Solicitar ayuda de otro profesor para tener una comunicación con el estudiante.
f	Solicitar apoyo a otros profesionales (fonoaudiología, psicología, otros)
g	Otras

En esta pregunta se da la posibilidad de escoger más de una opción, por lo que el porcentaje supera el cien por ciento. Frente a las estrategias propuestas, las tres opciones más votadas fueron la *b* con un 6 de las personas encuestadas, quienes prefieren utilizar una lengua puente para poder comunicarse con la estudiante; la *g*, con un 63% o 5 docentes que consideran otras estrategias con los estudiantes extranjeros; y la *d*, con un la mitad de los encuestados, que optan por asignar una tarea diferente a la del grupo. A estas opciones, le sigue la *a*, con dos personas quienes optan por hacer uso de la lengua materna del estudiante, cuando existe esa posibilidad. Luego, se encuentra la opción *f* que es seleccionada por un docente quien elige recurrir al apoyo terapéutico de otros profesionales que laboran en la institución, como es el caso de fonoaudiología.

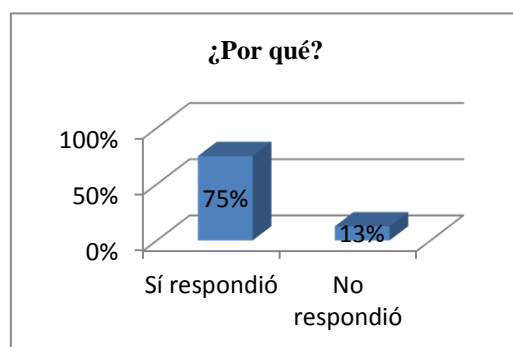
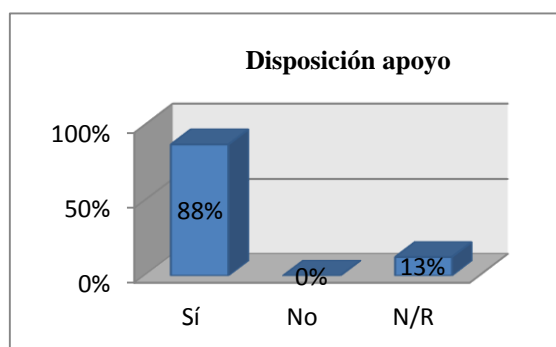
Dentro de las *otras* opciones, se destaca el uso de elementos tales como la mímica, los juegos y sobre todo la importancia de aproximarse a la cultura del estudiante en proceso de inmersión, para desde allí poder acercarse y generar confianza con el estudiante para que el proceso de aprendizaje se desarrolle de la mejor manera.

De lo antes expuesto, se observa la importancia de conocer lo que necesitan estos estudiantes, para poder orientar a los docentes y así realizar un acompañamiento pertinente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE y todo aquello que implica la inmersión en una nueva cultura. Así como generar estrategias puntuales para llevar a cabo con los estudiantes extranjeros en el aula de acuerdo con la sección o edad, área o docente según las necesidades del estudiante.

Quinta sección: preparación para la acogida de estudiantes extranjeros.

Con esta serie de preguntas se empieza a examinar los requerimientos de la institución educativa CSBLM para recibir estudiantes extranjeros cumpliendo con los estándares de calidad y ofreciendo una verdadera inmersión en ELE.

Pregunta 9: ¿estaría dispuesto(a) a apoyar el proceso de aprendizaje de ELE con un estudiante que no hable su misma lengua materna?

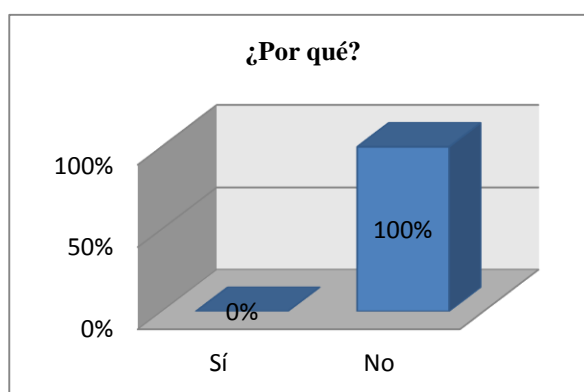


En esta pregunta, se mira el interés de los docentes de la institución en proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Es muy claro que la mayoría de profesores están dispuestos a involucrarse en dicho proceso con un 88%, 7 profesores. Adicionalmente, a

la pregunta del por qué quisieran hacer parte del proceso con los estudiantes extranjeros, el 75%, 6 docentes, respondieron que para ellos algunas razones importantes para participar de este tipo de iniciativas son el favorecimiento de procesos de comunicación entre los estudiantes extranjeros y los de la institución, el aprendizaje a nivel profesional y el tener una experiencia interesante y enriquecedora.

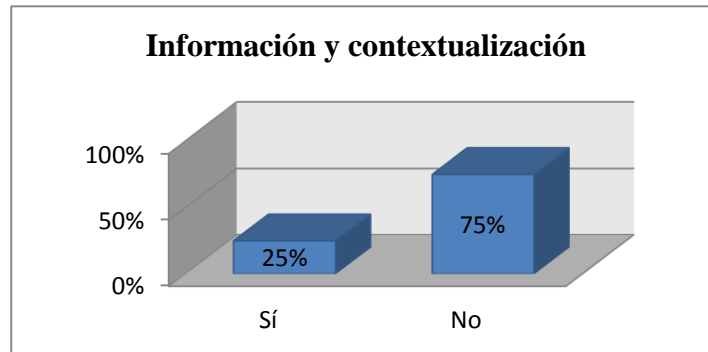
En este sentido, se subraya la motivación que existe por parte de los docentes de diferentes áreas para involucrarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, lo cual hace pensar en la importancia de prepararse para ello.

Pregunta 10: ¿ha recibido algún tipo de formación para trabajar con estudiantes extranjeros?



En esta pregunta se hace evidente que pese al interés por parte de los docentes y de la institución CSBLM para abrir las puertas a un proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera, no ha habido preocupación por formar a los docentes para este reto, que no solamente requiere del profesionalismo, sino de una formación que permita comprender aquello que un estudiante extranjero demanda y cómo subsanar dichas necesidades.

Pregunta 11: ¿tuvo un espacio de información y contextualización sobre el trabajo que debía realizar con estudiantes extranjeros?



En esta pregunta el 75%, 6 profesores, afirman no haber tenido un espacio de información y contextualización acerca del trabajo con estudiantes extranjeros. El 25% restante, es decir 2 docentes, dicen que si lo tuvieron. Según sus respuestas, este espacio se generó en una reunión interdisciplinaria entre terapeutas y docentes, en la que se presentan estudiantes nuevos y se analizan estudiantes con casos especiales. En el caso de los nuevos, se comentan generalidades y particularidades según sea el caso, porque lo que se generan acuerdos de evaluación y se dan algunas pautas de trabajo.

De acuerdo con las respuestas, se evidencia que la institución no presenta un protocolo con acuerdos mínimos de trabajo en el aula con estudiantes extranjeros, ya sea para su adaptación al contexto, o para el trabajo desde áreas, por lo que sería un requerimiento para recibir este tipo de estudiantes.

Sexta sección: motivación hacia la posible internacionalización de la institución

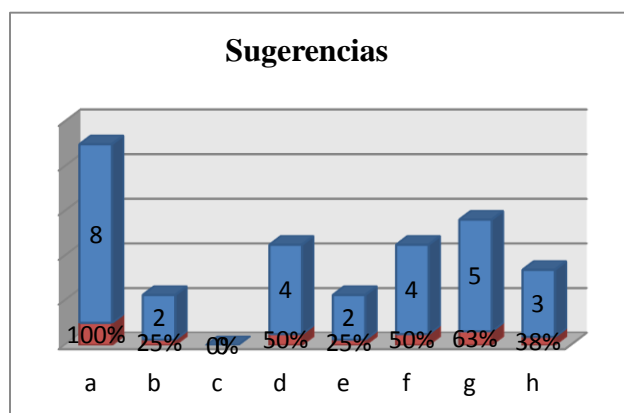
Pregunta 12: ¿cuál es su opinión con relación a la llegada de estudiantes extranjeros a la institución?

Esta pregunta abierta, ofreció la posibilidad de conocer la verdadera opinión de los docentes de la institución. Las dos características principales que se mencionaron fueron el intercambio cultural y el idiomático, así como el reto para maestros e institución.

Además, los profesores encuestados, dicen que el ingreso de estudiantes extranjeros, requiere propiciar espacios y herramientas para generar una efectividad comunicativa y que abre camino a pensar en situaciones de inclusión.

Al igual que en la pregunta 9, se observa el interés por parte de los docentes y la motivación que surge frente a la llegada de estudiantes extranjeros a la institución, no de manera esporádica sino más frecuente. Entonces, se puede pensar que sería necesario seguir recogiendo información con miras a propiciar un espacio pensado para los estudiantes extranjeros que ha comenzado con el presente acercamiento a un análisis de necesidades.

Pregunta 13: ¿qué sugerencias tiene para la institución?

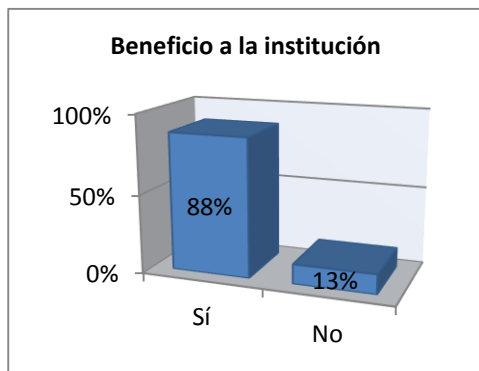


A	Formar a los profesores para trabajar con estudiantes extranjeros.
B	Implementar un currículo de español lengua extranjera.
C	Vincular a la institución profesores con formación en la enseñanza de español lengua extranjera.
D	Crear material de español lengua extranjera para trabajar en las diferentes áreas.
E	Crear una clase aparte para trabajar con los estudiantes extranjeros.
F	Continuar con el apoyo de fonoaudiología lengua extranjera.
G	Implementar un protocolo de acogida que permita una mejor integración de los estudiantes extranjeros y sus familias a las dinámicas de la institución.
H	Otras

Con el fin de ampliar la información sobre la posible llegada de estudiantes extranjeros a la institución, se les da a los profesores la posibilidad de generar sugerencias para ello. En esta pregunta, todos los profesores, 8 en total coinciden en la opción *a*, es decir que es necesario formar a los profesores para trabajar con extranjeros, le sigue con cinco profesores, quienes sugieren la implementación de un protocolo de acogida. Enseguida se encuentran la opción *d* y *f*, en la que 4 profesores consideran propicio crear material de ELE y seguir trabajando desde la fonoaudiología. Después, 3 profesores consideran otras opciones, tales como: ofrecer claridad a los miembros de la comunidad educativa sobre el apoyo para los estudiantes extranjeros, vincular a las familias a las actividades propias de la dinámica escolar y continuar apoyando económicamente a la formación docente. Finalmente, cuatro profesores seleccionaron las opciones *b* y *e* en las que se propone implementar un *currículo* de ELE y crear una clase aparte para los estudiantes; en este punto, los encuestados sugieren una clase aparte en el momento en el que la institución educativa cuente con varios estudiantes extranjeros en un mismo momento. Cabe anotar, que ningún profesor considera necesario contratar profesores exclusivos para ELE.

Por las respuestas aquí dadas, en el marco de esta investigación, se considera que la preparación de los docentes es parte ineludible para suplir las necesidades de los estudiantes extranjeros, así como claridad frente al proceso de inclusión de estos estudiantes y de sus familias a la vida escolar.

Pregunta 14: ¿considera usted que recibir estudiantes extranjeros beneficia a la institución?



El 88% de los 7 docentes encuestados, piensan que la llegada de estudiantes extranjeros beneficiaría a la institución, mientras que solo 1, manifiesta que no es un hecho de alto impacto por lo que no afecta el diario vivir en la institución. Dentro de las consideraciones expresadas, a nivel general se pueden mencionar: el dar paso a la

experiencia de la globalización y adaptación a las necesidades actuales, el enriquecimiento

a nivel cultural, el reto profesional y el manejo a situaciones de diferencia desde los miembros de la comunidad educativa.

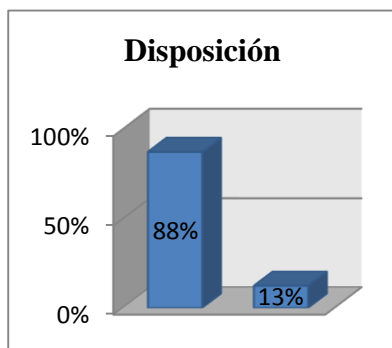
Al igual que en la pregunta 12, se observa el interés a nivel cultural y de crecimiento profesional que motiva e interesa a los docentes. Aquí se puede respaldar, la necesidad que tienen los estudiantes de ser comprendidos en un sentido cultural.

Pregunta 15: ¿cuál es su opinión en cuanto a una posible internacionalización del colegio?

En esta pregunta, la mayoría de los encuestados ven de una manera positiva la posibilidad de realizar intercambios de doble vía, aludiendo a las siguientes razones: por la propuesta bilingüe del colegio, la de formación integral y por el intercambio y aprendizaje que se puede dar en lenguas extranjeras. Sin embargo, anotan la necesidad de unas políticas y objetivos claros al respecto que permitan ofrecer estándares de calidad.

Si bien, estas respuestas corresponden a las necesidades a nivel institucional, en el marco de esta investigación, se puede decir que también tienen que ver con las necesidades de los estudiantes, en cuanto a que se debe tener claro qué debe hacerse a su llegada a la institución, sea por un tiempo corto, un año académico o más.

Pregunta 16: ¿estaría dispuesto a participar como docente de dichos programas de inmersión de ELE?



De la misma manera que en las preguntas anteriores, se observa una buena disposición por parte de los docentes de la institución educativa CSBLM para recibir estudiantes extranjeros y trabajar con ellos, con un 88% de acogida, es decir, 7 docentes. Las razones que expresan corresponden a las mencionadas con anterioridad que se resumen en el intercambio cultural,

en las estrategias que se pueden generar a nivel de lenguas extranjeras y en la

correspondencia de la propuesta de bilingüismo de la institución. Adicionalmente, se menciona la necesidad de formación.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que los docentes del colegio San Bartolomé La Merced, están interesados en el trabajo con estudiantes extranjeros cuya lengua es diferente del español, pero que requieren de formación en este tema y orientación clara frente al trabajo con ellos para que el intercambio a nivel de cultura y lengua sea enriquecedor y favorezca la propuesta educativa de bilingüismo y formación integral y al mismo tiempo aseguren unos estándares de calidad.

De igual manera, se resalta la importancia de involucrar a las familias de estos estudiantes en las dinámicas propias de la vida académica, así como la preparación de los estudiantes del colegio para acoger estos estudiantes de paso. Por estas razones, la información recogida en esta encuesta, permite comprender que las necesidades de los estudiantes no pueden ser atendidas si los docentes que los acompañan no se encuentran preparados para su acogida y si la institución no tiene claridad en lo que a este aspecto se refiere.

3.3.2 Triangulación de la información de las tres fases desarrolladas

En este apartado se presenta la triangulación de datos según la información recolectada en la primera, segunda y tercera fase, que corresponden a la fase previa, de diseño y de realización, respectivamente. Para realizar dicha triangulación se tendrán en cuenta aspectos como los diálogos informales, las entrevistas semiestructuradas, lo relacionado con las necesidades percibidas y sentidas, así como lo observado en el contexto en el que se desarrolla esta investigación.

Si nos aproximamos desde las entrevistas semiestructuradas y los diálogos informales como desde las conclusiones derivadas de las encuestas, las respuestas coinciden en la necesidad de una propuesta formal que permita tener claridad de qué hacer a la llegada de estudiantes extranjeros; del tipo de materiales de ELE apropiados para dichos estudiantes; también, de la necesidad de contextualizar y de establecer mínimos de interacción entre la familia y la institución; y por último, de la necesidad de formar a los profesores para garantizar un buen proceso de inmersión, acompañamiento, enseñanza y aprendizaje.

Todos estos aspectos buscan satisfacer la necesidad que sienten los estudiantes en torno a su integración como un miembro activo de un grupo, de la institución y de una nueva sociedad; así como la necesidad de aprender español como lengua extranjera con materiales acorde a la edad, intereses y nivel de dominio de la lengua meta.

En consonancia con esto, si lo miramos desde las necesidades percibidas y sentidas, se ratifica que las necesidades percibidas u objetivas giran en torno a la contextualización mediante información relevante y pertinente que posibilite tener un primer acercamiento al/los estudiante(s) extranjeros; el tener un protocolo de acogida que indique cómo proceder a la llegada de estos estudiantes y formar a los docentes para comprender a los estudiantes desde la diferencia cultural y la enseñanza de ELE.

En cuanto a las necesidades sentidas o subjetivas, un aspecto en común es la motivación hacia la internacionalización de la institución. Si bien los profesores están dispuestos a

colaborar para satisfacer estas necesidades es necesario que la institución se organice para abarcar poco a poco las necesidades percibidas, puesto que ambas están relacionadas.

Si lo miramos desde el contexto general y específico y su relación con las necesidades subjetivas, se deduce que la institución estaría dando respuesta a los requerimientos producto del proceso de globalización alrededor de la enseñanza del español como lengua extranjera, en cuanto a que las acciones se encaminan más a apoyar los procesos en los adultos que vienen a nuestro país, que a los menores de edad. Mientras que en el contexto específico, se ratifica que existe un vacío entre la propuesta de formación integral y la propuesta en torno a la acogida de estudiantes extranjeros en la institución ya que se evidencia una falta de claridad sobre la forma de trabajar con estos estudiantes.

De esta manera, nos aproximamos a dar respuesta al interrogante de investigación señalando unas necesidades de comunicación y de enseñanza aprendizaje que parten no solo de las expectativas del aprendiente en torno a ELE, sino de lo que requiere para poder hacerlo. En términos generales, existe una necesidad real del proceso de EA/ELE, que se centra en conocer al estudiante que se acoge mediante una contextualización, una comunicación permanente y asertiva con este y su familia, y unas políticas institucionales claras para ello. Cabe anotar que la aproximación que aquí se hace a las necesidades de comunicación no se puede considerar como definitiva debido al número reducido de estudiantes extranjeros presentes en el momento de la realización de la presente investigación en el CSBLM.

Finalmente, este ejercicio de triangulación destaca la importancia de involucrar activamente a los miembros de la comunidad educativa, brindando espacios de reflexión y capacitación a nivel intercultural y según sea el caso en ELE; además de pensar en la elaboración de un protocolo de acogida y de herramientas de recolección de datos que permitan conocer el perfil biográfico y las necesidades reales de un estudiante extranjero, con el ánimo de generar una propuesta formal de un *currículo* de ELE.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de desarrollar la presente investigación y de aplicar los instrumentos pertinentes para la recolección de la información y su respectivo análisis, se llegó a las conclusiones y recomendaciones que presentamos a continuación.

Es posible afirmar que según los objetivos propuestos en la presente investigación que buscan aproximarse a la respuesta del interrogante formulado, se logra la meta de analizar las necesidades de ELE de los estudiantes extranjeros con información del contexto, el diseño de instrumentos (cuestionarios semiestructurados para estudiantes extranjeros, sus familias y docentes), su aplicación y respectivo análisis.

Según el análisis realizado, se puede afirmar que una de las necesidades de alta prioridad es la de desarrollar una *propuesta formal en torno a la enseñanza- aprendizaje de español lengua extranjera (ELE)* pues los actores involucrados en el contexto manifestaron la falta de una base sólida para abordar el trabajo de ELE. Tanto los profesores como los estudiantes y sus familias manifestaron que se carece de una herramienta que permita apoyar y mejorar la experiencia de ELE de un estudiante extranjero.

Del mismo modo, otra necesidad de alta prioridad es la falta de formación de los profesores en cuanto al trabajo de estudiantes extranjeros en torno al conocimiento de una o más lenguas extranjeras que les permitan comunicarse con estos estudiantes. Por lo que se sugiere *preparar a los docentes* en el manejo de un aula multicultural, mediante la formación en la *competencia intercultural* que dé los elementos necesarios para *preparar a los estudiantes colombianos* para recibir a niños extranjeros, entendiéndolos desde la diferencia. Así mismo, permitir a los docentes de lengua prepararse para la enseñanza de español como lengua extranjera.

Al mismo tiempo, es importante tener mayor claridad sobre el *perfil de los estudiantes extranjeros* que ingresan a la institución no sólo para conocer su nivel de lengua y su lugar de procedencia sino también sus necesidades, intereses y motivaciones para estar en la

institución. Esto debe hacerse a la llegada de un estudiante extranjero junto con su familia, mediante instrumentos de recolección de datos que puedan ser adaptados considerando las edades de los estudiantes y los cambios que se generen a nivel institucional. El caso de la estudiante Taiwanesa fue un ejemplo de que no se contaba con suficiente información sobre su procedencia, formación y necesidades en torno al aprendizaje de ELE lo que se convirtió en una limitante para su proceso.

Por otro lado, se deja abierta la posibilidad de continuar con este proyecto investigativo a través de la creación de un *protocolo de acogida* entendido como un documento en el que se estipule cómo recibir e integrar a estudiantes extranjeros a la dinámica académica, social y cultural de la institución. Dicho protocolo debe permitir integrar de una manera adecuada tanto a los estudiantes como a sus familias a la vida escolar. Así mismo toda la comunidad educativa debe estar involucrada pues el proceso de recepción de estudiantes provenientes de otros países, no debe ser exclusivo de un determinado grupo de personas. Por otra parte, los actores involucrados coinciden en que hace falta un proceso formal para recibir a estos estudiantes donde no sólo se les contextualice sobre las reglas y demás procedimientos propios de la institución, sino también en brindarle herramientas para tener una comunicación más efectiva con las personas de su entorno.

Se observa que es necesario seguir apoyando *el diseño y desarrollo de materiales de español lengua extranjera con un enfoque más relacionado con el contexto latinoamericano, en especial el colombiano*. Es importante adaptar estos materiales a la realidad que viven los estudiantes que vienen a estudiar a nuestro país para así brindar un recurso que se ajuste no sólo a sus necesidades e intereses sino que responde a la realidad que los rodea.

También se considera importante *reflexionar* sobre la importancia de institucionalizar la enseñanza de español como lengua extranjera, de tal manera que se realice una revisión que permita discutir los objetivos de la institución a mediano plazo en este tema y así mismo, abrir la posibilidad de continuar con la fase de diseño de un *currículo* de ELE, que se pueda adherir Proyecto Educativo del CSBLM.

Por lo anterior, es importante *generar espacios interdisciplinarios de diálogo y reflexión* que permitan conocer el proceso que se ha tenido en la institución con estudiantes extranjeros, para así revisar los aciertos y desaciertos en el proceso de inmersión de estos y recoger así estrategias que puedan aplicarse a más corto plazo.

Por otra parte, se recomienda tener en cuenta la variable de un aumento en el flujo de estudiantes extranjeros que llegan a la institución para así considerar la posibilidad de contar con más profesores formados en la enseñanza de español lengua extranjera. Esto facilitaría alcanzar los objetivos encaminados a mejorar los procesos de ELE en la institución.

Dentro de las *limitaciones* que se presentaron para realizar esta investigación se encuentra el número reducido de la población, lo que deriva en que no sea del todo un *análisis de necesidades* completo sino una aproximación a este. En el momento de realizar el análisis sólo se pudo recolectar la información de dos estudiantes extranjeras; una a través de una entrevista semiestructurada y otra por medio de los cuestionarios propuestos para este trabajo, lo que reduce la perspectiva de la situación.

Además de lo anterior, otra de las limitantes fue el poco dominio del tema por parte de las investigadoras en el momento de realizar la entrevista semiestructurada a la estudiante taiwanesa. Las preguntas formuladas fueron intuitivas y sustentadas con lo que se conocía sobre el análisis de necesidades hasta ese momento. A pesar de haber sido útil para la investigación, el instrumento aplicado pudo haber arrojado mayores resultados con relación a las necesidades de esta estudiante.

Otro factor que se considera como limitante es la falta de dominio de otras lenguas distintas del inglés. Este hecho hizo que la experiencia inicial con la estudiante coreana fuera algo compleja tanto para ella como para los profesores a su cargo, pues en ese momento ella tenía muy poco conocimiento de inglés y solo dominaba el coreano. Por esto, a pesar de que hay una profesora que habla chino mandarín, es importante abrir la

posibilidad de establecer convenios con otras instituciones que permitan acercarse a los estudiantes extranjeros a través del uso de su lengua materna como parte de su adaptación e integración a la institución.

Por último, se considera que este proyecto de aplicación práctica es un aporte para las investigaciones de tipo curricular que se realizan en el país por pertenecer a un contexto poco explorado como la educación básica y secundaria. También se espera que sirva de aporte para los futuros investigadores que requieran realizar un análisis de necesidades de lengua extranjera o que estén interesados en explorar el *diseño curricular* de ELE.

REFERENCIAS

- Arenal, C. d. (2009). *Mundialización, creciente interdependencia y globalización en las relaciones internacionales*. VV AA, Cursos de Derecho Internacional de Vitoria-Gasteiz, Bilbao, Universidad del País Vasco. Recuperado el 18 de abril de 2015, de http://www.ehu.es/cursosderechointernacionalvitoria/ponencias/pdf/2008/2008_4.pdf
- Astika, G. (1999). The Role of Needs Analysis in English for Specific Purposes. Universitas Kristen Satya Wacana Salatiga. *TEFLIN (Teaching of English as a Foreign Language in Indonesia)*, X (I), 31-47. Recuperado de: http://journal.teflin.org/index.php/teflin/article/viewFile/27/194?origin=publication_detail
- Bermúdez Asprilla, M. (2011): Algunas reflexiones sobre el currículo en la educación. *Contribuciones a las Ciencias Sociales, 14*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/16/mba.html>
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: from theory to practice. En R. Keith Johnson, *The second language curriculum*. (pp.48-62). Cambridge University Press.
- Brown, J. (1995). Needs Analysis En J. D. Brown, *The elements of language curriculum: a systematic approach to program development*. (pp. 35-70). Boston: Massachusetts; Heinle & Heinle Publishers.
- Cabañas Martínez, Ma. J. (2008) “El profesor de lengua española para alumnos inmigrantes en contextos escolares”, en Centro Virtual Cervantes. IES Fortuny (Madrid)-Universidad de León. Tomado de Actas del XIX Congreso Internacional de la *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*: Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008 / coord. por Agustín Barrientos Clavero, Vol. 1, 2009, págs. 305-318
Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0305.pdf
- Cáceres, L. (2011). *Reflexiones para el diseño de currículo de chino mandarín de la Pontificia Universidad Javeriana*. Trabajo de grado. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Bogotá. Recuperado de: <http://biblos.javeriana.edu.co/uhtbin/cgiisirs/?ps=APz mhOa7HU/B-GENERAL/239930659/88#>
- Cardona Serrano, A. (s.f.) Docentes de ELE que nacen y se hacen en Colombia. Facultad de Educación, Universidad de La Salle. Recuperado de: <http://www.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/cardona.pdf>

- Castellanos, I. (2010). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. Monográficos *Marco ELE*. no. 10. p. 23-35. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf
- Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural. (s.f.). Protocolo de acogida e integración para alumnado inmigrante. Aragón, España. Disponible en: http://catedu.es/doc_intercultural/recursos/pdfs/Aragon_Protocolo_de_Acogida.pdf
- Chaudron C., Doughty, C., Kim, Y., Kong, D, Lee, J., Lee, Y., Long, M., Rivers, R y Urano, K. (2002). A task-based needs analysis of a tertiary Korean as a foreign language program. En Long, M. (Ed.), *Second Language Needs Analysis*. (p. 225-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Delgadillo, R. (2013). *Presente y futuro de la enseñanza de ELE*. Coloquio Internacional sobre la Enseñanza del Español Lengua Extranjera en Quebec - CEDELEQ 4, Quebec, Canadá. Recuperado el 23 de abril de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736589.pdf>
- De Mejía, A. y Nieves, R. (Eds.) (2002). Nuevos caminos en educación bilingüe en Colombia. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle, Cali. p. 93-104.
- Del Campo, Rosa M. (2004). *Análisis de necesidades de los estudiantes japoneses de ELE en las universidades japonesas*. (p.3-80) Universidad Antonio de Nebrija. MEELE.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el día 24 de abril de 2015 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Dubin, F., Olshtain, E. (1986) *Course design: developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Espejo Olaya, M., Flórez Ospina, M. & Zambrano Gómez, I. (2011). Tendencias de los estudios de español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá. *Lenguas en Contacto y Bilingüismo: revista digital*, 65-91. Recuperado de: http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/174/1/05_Maria_Bernarda_otros.pdf
- Fatihi, A. R. (2003). The role of needs analysis in ESL program design. *South Asian Language Review*, 13(1), VOL.XIII, Nos.1&2, January-June.p.39-59
Recuperado de: <http://www.geocities.ws/southasianlanguageareview/SecondLanguage/fatihi.pdf>

- García Santa-Cecilia, Á. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera: fundamentación metodológica, planificación y aplicación*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 206-208 ISBN: 9788477110934.
- García Santa-Cecilia, A. (2008): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera. Cuadernos de didáctica del español/LE*. Segunda Edición. Madrid, Arco libros.
- García-Romeu, J. (2006). *Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado*. [Memoria de máster] Universidad Antonio de Nebrija. Madrid, España. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_13JGRomeu.pdf?documentId=0901e72b80e53850
- Gomez, L. (2007). The importance of needs analysis in syllabus and course design. The CMC_E project: a case in point. Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de: <http://www.spertus.es/Publications/Lidia/valladolid.pdf>
- Hernández García, M. ^a T y Villalba Martínez, f. (2004): “Enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (ELE). Madrid: SGEL, págs. 1225 y ss. Recuperado de: <http://blog.educastur.es/rosacal/files/2009/03/ensenanza-espanol-a-inmigrantes-villalba.pdf>
- Hernández García, M. ^a y Villalba Martínez, F. (2004). Diseño Curricular para la enseñanza de español como L2 en Contextos Escolares. En *Fortele*. Formación telemática en la enseñanza del español como lengua extranjera. Región de Murcia, España. Recuperado de: http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/disenocurricularfortelehernandez.pdf
- Herrera Santana, D.J. (2008). *Diseño curricular para el proceso de enseñanza-aprendizaje acelerado del español como lengua extranjera en las ciencias biomédicas*. [Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. Santa Clara, Cuba: Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas, Facultad de Ciencias de la Información y la Educación.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987) *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- Instituto Caro y Cuervo (2013). Recuperado de: <http://www.caroycuervo.gov.co/press-release/ense%20lanza-del-espa%20lo1-como-lengua-extranjera-llega-la-palabra>
<http://www.caroycuervo.gov.co/site-page/historia>

- Instituto Cervantes (octubre de 2012). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Recuperado de: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf
- Iwai, T., Kondo, K., Lim, D. S., Ray, G., Shimizu, H., & Brown, J. D. (1999). Japanese language needs analysis 1998-1999. Department of East Asian Languages and Literatures University of Hawai'i at Manoa. Japan. p. 1-87 Recuperado de: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/nw13/NW13.pdf>
- Jasso-Aguilar, R. (2005). Sources, methods and triangulation in needs analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids. En M, Long (Ed). *Second Language Needs Analysis*. (pp. 127-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, R. K. (Ed.). (1989). *The second language curriculum*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Kaewpet, C. (2009) "A framework for investigating learner needs: Needs analysis extended to curriculum development" en *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, [en línea] Vol 6. No. 22 pp 209-220, recuperado de: <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n22009/kaewpet.pdf>, recuperado: 31 de marzo de 2014.
- LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, vol. 1, n. 1. Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Martel, C. (2013). *La enseñanza de español a japoneses: análisis de necesidades*. Universidad de Alcalá de Henares. Alcalá de Henares. España. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/Cathaysa%20Martel%20Trujillo%20-%20Trabajo%20Fin%20de%20M%C3%A1ster.pdf?documentId=0901e72b817898c1>
- Martí, J. M. P., & i Bochaca, J. G. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de educación comparada*, (14), 49-78. Recuperado de: http://www.uned.es/reec/pdfs/14-2008/03_palaudarias_garreta.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85906.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002, 11 de febrero). Decreto 230: *por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Formar en Lenguas Extranjeras. Series Guía No. 22. Consultado el 15 de septiembre en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, I. Eguzkiza, M. J y Ruíz de Garibay, M. (2004) Orientaciones para la elaboración del plan de acogida del alumnado inmigrante 1ª ed. – Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco: España. p. 1-66. Recuperado de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43573/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/adjuntos/Castellano.pdf
- Perez Ruiz, J. (2010). *Los profesores de lenguas extranjeras ante el reto de la globalización*. Trabajo presentado en el XLV Congreso “El Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas” de Asociación Europea de Profesores de Español, La Coruña, España. Recuperado el 15 de abril de 2015, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_46.pdf
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. En *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), pp. 503-523. Recuperado de: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_3_6.rtf
- Petrina, S. (2007). *Advanced teaching methods for the technology classroom*. Idea Group Inc. pp. 251-253. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=78FVEiFVAF8C&pg=PT171&dq>
- Pizarro, M. (enero 2013). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. *Porta Linguarum* 19, 165-178. Recuperado de: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/11%20%20Mercedes%20Pizarro.pdf
- Pratt, M. (2014). Lenguas Viajeras: hacia una imaginación geolinguística. *Cuadernos de literatura*, 18(36), 238-253. doi:10.11144/javeriana.cl18-36.lvig
- Quintero, L. (2014) Estado de la enseñanza del español como lengua extranjera en Santander. *Colombian Applied Linguistics Journal*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vol. 16 No. 1. Enero- Junio 2014 Bogotá, Colombia. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a02>
Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/5376>

- Riart, J. (2002). Los análisis de necesidades en la intervención psicopedagógica. *Educación XX1*, núm. 5, pp. 139-151. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/706/70600508.pdf
- Richards, J. (2001). Needs Analysis En J. C. Richards, *Curriculum development in language teaching* (pp. 51-89). The U.S.A.; Cambridge University Press.
- Rojas, C. (01 de 2009). Atención Educativa para el Alumnado de Origen Extranjero. Recuperado el 10 de 03 de 2014, de <http://alumnadoextranjero.blogspot.com/>
- Suárez, J. (2013). *Una condena lingüística: análisis de necesidades de un programa de español como lengua extranjera para los internos extranjeros no hispanohablantes, detenidos en las cárceles de Bogotá*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Vilanova, N. (2015, 11 de mayo). El español, aliado de Colombia en la globalización. *La República*. Recuperado de http://www.larepublica.co/el-espa%C3%B1ol-aliado-%07de-colombia-en-%07la-globalizaci%C3%B3n_254016

ANEXOS

ANEXO 1

Entrevista semiestructurada dirigida a la coordinadora del programa de bilingüismo para el análisis de necesidades de español lengua extranjera del Colegio San Bartolomé La Merced

Diálogo con la coordinadora de bilingüismo del CSBLM sobre las expectativas y necesidades en torno al proceso de ELE en la institución. La información suministrada es de carácter confidencial y será utilizada con fines investigativos.

LUGAR: Sala de profesores sección bachillerato CSBLM

FECHA: 17 de febrero de 2014

ENTREVISTADOR: Ana Luisa Castro Rodríguez

ENTREVISTADO: Erika López Velandia

En constancia, firma: _____
Erika López Velandia-Coordinadora de Bilingüismo CSBLM

Entrevistador: Estamos con Erika López la coordinadora de bilingüismo del colegio San Bartolomé La Merced. Ella nos va a comentar su percepción con respecto al español como lengua extranjera en el colegio San Bartolomé La Merced. Y otras ehh perspectivas relacionadas con el tema. Entonces ehhh pues por favor, nos podrías contar cuáles son las necesidades y expectativas de ELE en el Colegio San Bartolomé La Merced.

Entrevistado: Bueno aproximadamente ehh yo creo que hace que unos siete años que empezamos a recibir estudiantes extranjeros en el Colegio. En este primer momento que se recibió se vio una necesidad de tener a estos niños solamente aprendiendo español porque era pues la lengua a la que ellos estaban buscando que aprendieran. Entonces las estrategias que se implementaron en ese momento (ruido externo) fue no tener clase de inglés sino tener clases extras de español ehh y los profesores de lengua castellana fueron los que apoyaron este proceso.

De esos años hacia acá hemos venido notando que ha habido un incremento en población de estudiantes extranjeros al colegio. Sin embargo, no hemos tenido eh pues no hemos tenido como una estructura fuerte frente a la enseñanza de español como lengua extranjera. Este año principalmente tuvimos un acercamiento bastante importante con una estudiante que vino de Taiwán y hicimos algo muy similar, hicimos algo muy similar que se hizo en su momento con los estudiantes polacos que fueron los que ingresaron. Ehh ella tuvo una persona en la cual estuvo trabajando español como lengua extranjera durante 6 horas aproximadamente a la semana y ahí es donde empieza a crecer como la necesidad de estructurar un programa. Viendo que tenemos una, no es una gran cantidad en porcentaje podríamos decir que ha llegado a una minoría es un grupo minoritario, sin embargo, sí se ve la gran necesidad de tener algo estructurado, una creación de materiales también de

acuerdo a las edades porque no todos los niños son de las mismas edades, algunos pueden ser estudiantes de preescolar, otros ehhh primaria y otros bachillerato como es el caso de la niña de Taiwán este año.

Buscando, el programa de educación bilingüe que se conformó a partir de este año y hmm inicia como esa búsqueda un poco de fundamentar el programa de español como lengua extranjera y por eso (pausa) se hace la solicitud de de dos personas que están estudiando la maestría en la Javeriana inicien con este proceso de estructuración. ¿Qué es lo que queremos? Que a largo plazo ya tengamos un programa fundamentado de acuerdo a edades que también hayan asimismo materiales de acuerdo a las edades y que podamos nosotros con, a través de este programa, tener, ser una opción para estudiantes extranjeros que quieran venir al colegio.

De esta manera, una de mis propósitos es internacionalizar el colegio y así como se está pidiendo a través de la misma Compañía de Jesús y a través del Provincial, buscar una regionalización de la Provincia hace que también nosotros amplíemos nuestros horizontes y busquemos una internacionalización para que los niños también tengan opción de venir y tener acá una inmersión en español como lengua extranjera como lo hacen nuestros estudiantes en los tres viajes de inmersión que tenemos. Los niños viajan a Canadá, a Inglaterra y a Nueva Zelanda a tener una inmersión en inglés. Entonces creo que desde esa parte por eso es que tenemos la necesidad de constituir un programa bien fundamentado, bien estructurado con unas buenas bases teóricas y también con unos recursos necesarios para la población que llegue a nuestro colegio.

Entrevistador: O.K. Muchas gracias. Eh con respecto a los profesores, eh ¿qué expectativas o qué consideraciones tienen al respecto?

Entrevistado: Bueno. Lo ideal es que efectivamente, pues como te contaba que hace unos años estaban con los profesores, los niños, perdón, los niños polacos con profesores de lengua castellana que evidentemente el hecho de ser profesores de lengua castellana no quiera decir que ellos tengan, estén capacitados para enseñar español como lengua extranjera pero pues hemos hecho como algunos pinitos y consideramos que es importante tener y contar en el colegio con profesores que tengan eh la capacitación y el entrenamiento para dictar clases de español como lengua extranjera. Entonces creemos que esa es otra necesidad frente al proceso ya de estructuración, creo que el obviamente el complemento de ese programa y el actor de ese programa o el que va a liderar el proceso pues va a ser un profesor que esté entrenado para enseñar español como lengua extranjera.

Entrevistador: Eh y bueno por último, hmmm nos puedes contar si hay algún protocolo de acogida para estos estudiantes, es decir, si hay alguna serie de recursos y actividades programadas que permitan darle la bienvenida a estos estudiantes y que su adaptación a la institución sea más fácil.

(Pausa)

Entrevistado: Bueno pues lo que se hace como cualquier estudiante nuevo en el colegio es hacer una inducción. Pero ya algo más específico, especializado no existe en el colegio. O sea, hasta éste momento pues lo que te contaba de hace siete años aproximadamente

con los niños polacos fue una necesidad que surgió en ese momento y se crearon estrategias para ese momento. En este momento, por ejemplo con la niña de Tai, Taiwanese había una profesora o una profesora que está estudiando también la maestría de español como lengua extranjera y por lo tanto ella asumió esta, estas clases de español. Sin embargo, no hay, no existe ningún protocolo, ni ninguna forma estipulada para trabajar con estos niños, ni recibimiento especial. O sea creo que esa también sería una necesidad importante en este proyecto de tener un programa de español como lengua extranjera en el colegio.

Eh algo importante que se me olvidó mencionarte es que en una visita reciente que tuvimos de, del Provincial de la, de Oregón, nos contaban ehh los dos jesuitas que estuvieron acá visitándonos, nos contaban que en Estados Unidos hay una fuerte ehh acercamiento, hay un fuerte acercamiento hacia el español, los estudiantes toman como ehh curso optativo español y que ellos si pues veían una necesidad grande o que los niños vinieran acá a tener un intercambio o una inmersión en español que sería como ideal. Y considero que teniendo como lo que estaba mencionando sobre la regionalización y sobre la internacionalización, el programa desde ahí también sería algo muy importante para tener como pues como lograr todos los objetivos planteados, desde estudiantes extranjeros que vengan o inmersiones que se hagan desde otros países u otras ciudades.

Entrevistador: Bueno Erika, muchas gracias por tus respuestas. Y pues estaremos trabajando en ello.

Fin de la entrevista.

ANEXO 2

Entrevista semiestructurada dirigida a una estudiante extranjera de la sección bachillerato en el Colegio San Bartolomé La Merced

La presente entrevista semi-estructurada se realizó con el fin de conocer la experiencia en el colegio de una estudiante extranjera proveniente de Taiwán quien estuvo en la institución por espacio de diez meses. A esta entrevista asistió una profesora de la institución CSBLM, que habla chino y quien le ayudó a las investigadoras a realizar las traducciones en los momentos pertinentes.¹⁰

LUGAR: Salas de atención a padres sección primaria CSBLM

FECHA: 20 de mayo de 2014

ENTREVISTADORES: Nidia Elizeth Castañeda y Ana Luisa Castro Rodríguez

ENTREVISTADO: Patty

Buenos días nosotras somos Elizeth Castañeda y Ana Luisa Castro, estudiantes de la maestría de Lingüística Aplicada de Español Lengua Extranjera. Estamos con una estudiante proveniente de Taiwán que nos ha acompañado durante algunos meses en la institución. A continuación vamos a realizar algunas preguntas para conocer su opinión y experiencia sobre el proceso de aprendizaje de español en el Colegio San Bartolomé la Merced.

Entrevistador: Buenos días Patty

Entrevistada: Hola

Entrevistador: Patty, ¿por qué estás en Colombia?

Entrevistado: Y porque me más me gusta Sua América

Entrevistador: ¿Y escogiste Colombia para venir?

Entrevistado: Sí

Entrevistador: ¿Por qué estás acá? ¿Para aprender español?

Entrevistado: Sí

Entrevistador: Patty ¿Qué idiomas hablas?

¹⁰ No se incluye en la transcripción, la traducción del chino-mandarín, por considerar innecesario esas partes del diálogo, ya que corresponden a explicaciones de las preguntas realizadas por el entrevistador.

Entrevistado: Yo solo sé chino y poquito de español.

Entrevistador: ¿No sabes inglés?

Entrevistado: No, yo no sé.

Entrevistador: Bueno, ¿Cuándo llegaste al colegio cómo te dieron la bienvenida?

Entrevistado: Cómo (chino) los estudiantes como muy locos, ¿sí? Como ahhh es diferente a este país, sí y yo soy tímida.

Entrevistador: ¿Y ellos qué hacían?

Entrevistado: Como ohhh Patty! (Simula grito) [Risas]

Entrevistador: ¿Te asustaste?

Entrevistado: Sí

Entrevistador: ¿Y de los profesores, cómo te recibieron?

Entrevistado: Como hola bienvenido. Y ya.

Entrevistador: ¿Y alguno te acompañó, fue tu guía en el proceso? ¿Alguien estuvo contigo?

Entrevistado: Sí hmmm una niña

Entrevistador: ¿Quién?

Entrevistado: Tatiana

Entrevistador: ¿Y quién es Tatiana? ¿Una compañera?

Entrevistado: Sí, con mi grupo y ahora no.

Entrevistador: ¿Y de los profesores alguien te acompañó, como un guía?

Intervención de la intérprete en chino. Se explica lo que es un guía.

Entrevistado: Sí cuando yo llegué a colegio, como hace más o menos un mes...hubo una niña conmigo, Tatiana, sí de mi grupo, de mí salón.

Entrevistador: ¿Y de los profesores no?

Entrevistado: No, estudiantes.

Entrevistador: ¿Una estudiante?

Entrevistado: Sí

(Intervención en chino).

Entrevistado: Sí mucho. Aura¹¹.

Entrevistador: ¿Aura cómo te acompañó? ¿Cómo estuvo contigo?

Entrevistado: Aura en las clases de español.

Entrevistador: ¿Estuviste haciendo clases de español? ¿En qué hora? ¿Faltaste a alguna clase? ¿A cuál clase no ibas?

(...)

Entrevistador: ¿Tú ibas sola a la clase de español?

Entrevistado: Sí yo sola.

Entrevistador: ¿Quiénes te acompañaron en las clases de español? ¿Aparte de Aura quién más estuvo contigo?

Entrevistado: Aura y Conni y Ley-Ley y de preescolar.

Entrevistador: ¿Y qué hacías con cada persona? ¿Qué hacías con Aura?

Entrevistado: Con Aura como hablantes, escribis y hababla. ¿Cómo se dice? Hababla

Entrevistador: Hablaba

Entrevistado: Sí, hablaba

Entrevistador: Sí cómo escribes y hablas

Entrevistado: Sí y como oraciones

Entrevistador: ¿Y con Ley-Ley?

Entrevistado: Con Ley-Ley todos preguntas

Entrevistador: ¿Preguntas de qué? ¿De español?

Entrevistado: Sí

Entrevistador: ¿Hablaban de la vida, de tu vida? ¿De Colombia?

¹¹ Aura María Espinosa, fue una docente de inglés que trabajó en el CSBLM, quien cuenta con estudios de Maestría en Español como Lengua Extranjera. Por esta razón, esta profesora se hizo cargo de las clases de Patty, que se dictaban en clase de inglés según el horario escolar.

Entrevistado: Sí

Entrevistador: ¿Y en preescolar qué hacías?

Entrevistado: En preescolar como yo leo los libros de los niños...

Entrevistador: ¿Y qué otros ehhh materiales usaste, aparte de los libros? ¿Usaste copias, un libro especial o para escribir?

Entrevistado: Hmm papel, fotocopia para escribir

Entrevistador: O.K.

(Intervención en chino)

Entrevistado: ¿Con Aura? Todos como copia, con papel escribir

Entrevistador: ¿Y con Jenny?

Entrevistado: Con Jenny como libro y computador

Entrevistador: ¿Y en el computador alguna página especial o lo que tu quisieras?

Entrevistado: Sí

Entrevistado: ¿Lo que tu quisieras?

Entrevistado: Sí

Entrevistador: Yo tengo otra pregunta, ¿Cómo te sentiste en el colegio, en todo el tiempo en que estuviste? ¿Cuánto tiempo estuviste aquí? ¿Cuántos meses? ¿Cuánto tiempo?

Entrevistado: Más o menos 10 meses.

Entrevistador: 10 meses ¿Cómo te sentiste en esos diez meses?

Entrevistado: Como cuando llegué al colegio yo tengo un amigo, habla poquito chino y me enseña español en la ruta.

Entrevistador: ¿Un amigo del colegio? ¿Cómo se llama?

Entrevistado: Sí se llama Alejandro Bocanegra, sí y por la noche mi mamá también, como ayudan, ayudanme español. Es colombiana

Entrevistador: ¿Y en las demás clases te ayudaban? Con digamos en ¿matemáticas, trigonometría, física?

Entrevistado: Las clases con mi salón, yo no entiendo nada, nada

Entrevistador: Entonces, ¿qué hacías? ¿Escuchar?

Entrevistado: Escuchar y esperar, escuchar y esperar, sí.

Entrevistador: ¿Con quién viviste aquí en Colombia?

(... Intervención en chino)

Entrevistado: Ahhh... Nueva familia de Colombia, en casa mis papas y un hermano.

Entrevistador: ¿Y ellos hablan chino?

Entrevistado: No

Entrevistador: ¿Y cómo hablabas con ellos? ¿Sólo español?

Entrevistado: español, con Internet

Entrevistador: Ahh con un traductor

Entrevistado: Sí

(Intervención en chino)

Intérprete: Y cuándo no te entendían, ¿cómo hacías?

Entrevistado: Con manos

Entrevistador: Ah con tus manos, ahh muy bien

Entrevistador: Patty, si alguien de tu país quisiera venir al colegio ¿qué te gustaría que encontraran, que tú no tuvieras en el colegio? Por ejemplo, las clases a las que tu solamente esperabas y escuchabas, esperabas y escuchabas, ¿qué te gustaría que hubiera para esos otros estudiantes, extranjeros, no colombianos?

(Intervención en chino)

Entrevistado: ¿Cómo diferentes de mi país?

(Intervención en chino)

Entrevistado: No, yo creo que está bien, porque las clases comenzaron un poquito sola. Cuando no tengo clase con mi salón, es muy aburrida, no tengo con mis amigas, amigos, Y con mi salón es más mejor, es mucho más mejor.

Entrevistador: Pero hay clases que tu no entendías, como física cierto. ¿Tú que puedes decirle a ellas, para esas personas que podrían venir, que podrías cambiar? ¿Qué podrías sugerir? Mejorar

Entrevistado: Hmmm

Entrevistador: Como más clases de español, con materiales más chéveres, más bonitos, cierto.

(...)

Entrevistador: Ah Patty y en las clases de español que tuviste con Aura y con Jenny ¿te gustaría que para otras personas, que no son colombianos, que vienen a aprender español, ese material que estuviera, fuera diferente? Que no fuera el papelito sino que encontraras como un material listo para poder enseñar español

Entrevistado: Sí

Entrevistador: ¿Por qué?

Entrevistado: Porque no muy fácil de español, antes muy fácil y un poquito difícil. Como todos para los niños.

Entrevistador: Que no sea sólo para los niños sino ¿sólo para ti?

Entrevistado: Sí

Entrevistador: ¿Cuántos años tienes?

Entrevistado: Yo tengo dieciocho años.

(...)

Entrevistador: ¿Nos puedes contar sobre tu contacto con la familiar en Colombia? ¿Chateabas? Nos cuentas ¿cómo fue antes de venir acá?

Entrevistado: Sí no habla mucho, solo muy poquitico

Entrevistador: ¿Dónde los conociste? ¿Cómo los conociste? A tu familia en Colombia. Estando en Taiwán, tú estabas en Taiwán, los conociste por chat? ¿Por internet?

Con tu familia ¿Cómo hiciste para venir de Taiwán a Colombia?

(Intervención en chino)

Entrevistado: Ahhh yo soy como de un group, un club club de Rotarios, sí club. Sí y yo no sé si esta familia estaba bien o mal ¿Sí?

Entrevistador: ¿Y cómo te sentiste con esta familia, con tu familia en Colombia? ¿Bien?

Entrevistado: Bien...sí pero es diferente de mis papas, sí

Entrevistador: ¿Extrañas Taiwán?

Entrevistado: Muchísimo

Entrevistador: ¿Volverías a Colombia?

Entrevistado: Sí cuando esté más grande.

Entrevistador: ¿Les dirías a otras personas que vinieran al colegio a aprender español?
¿Les dirías a otras personas en tu país o en tu grupo de Rotarios que vengan al colegio a aprender?

Entrevistado: Sí yo tengo un amigo que está en Pasto y también viene a aprender español ¿sí?

Entrevistador: Muchas gracias Patty, que tengas buen viaje y vuelvas pronto.

Entrevistado: De nada.

Fin de la entrevista.

ANEXO 3

Encuesta dirigida a padres de familia de estudiantes extranjeros en el Colegio San Bartolomé La Merced

La presente entrevista hace parte de un trabajo de investigación encaminado a determinar las necesidades en torno al español lengua extranjera en el Colegio San Bartolomé La Merced. La información que allí se recoja es de carácter privado. La persona que responda esta encuesta ha autorizado previamente a hacer uso de la información con fines investigativos.

Nombre completo:

1. País de origen.....

2. Profesión:

3. ¿Cuáles son los motivos para estar en Colombia?

- Trabajo.
- Negocios.
- Aprender español.
- Que su hijo(a) (s) aprenda(n) español.
- Cultura.
- Viaje de inmersión para profundizar en español como lengua extranjera.
- Conocer la región.
- Otros. ¿Cuáles?

.....
.....

4. ¿Tiene algún conocimiento de español?

Sí No

5. Si su respuesta es SÍ, ¿cómo lo adquirió?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> En un instituto de lenguas. | <input type="checkbox"/> Por internet. |
| <input type="checkbox"/> En la universidad. | <input type="checkbox"/> Viaje a un país de habla hispana. |
| <input type="checkbox"/> Por un familiar o conocido. | <input type="checkbox"/> Otro. |
| <input type="checkbox"/> Clases personalizadas. | |

¿Cuál?

.....
.....

6. ¿Qué alternativas ha usado para el aprendizaje de español lengua extranjera?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Contratar un tutor en casa | <input type="checkbox"/> Escuchando música |
| <input type="checkbox"/> Un curso por Internet | <input type="checkbox"/> Libros de español como lengua extranjera |
| <input type="checkbox"/> Ver televisión | |
| <input type="checkbox"/> Otra | |

¿Cuál?

.....
.....

7. ¿Cómo llegó al Colegio San Bartolomé La Merced?

- Búsqueda por Internet.
- A través de un conocido.
- Una agencia de estudios en su país le buscó la institución.
- Una recomendación para estudiar español.
- Otro.

¿Cuál?

.....
.....

8. ¿Los orientaron a ustedes como familia a su llegada al Colegio San Bartolomé La Merced?

Sí No

¿Cómo?

.....
.....

9. ¿Recibió alguna información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera?

Sí No

¿Qué le contaron?

.....
.....

10. ¿Qué dificultades ha tenido que enfrentar en la institución?

- La falta de personas que conozcan su lengua.
- La comunicación con los profesores.
- El manejo de la cultura.
- Poco conocimiento de las reglas y actividades de la institución.
- Otra.

¿Cuál?

.....
.....

11. ¿Qué dificultades observa en sus hijos en torno al aprendizaje de español lengua extranjera?

- Choque de culturas.
- Lo observa muy solo y por lo tanto no hay interacción.
- Los profesores no le pueden brindar orientaciones para apoyar el trabajo de su(s) hijo(s).
- Se prioriza el aprendizaje de inglés en lugar de apoyar el de español lengua extranjera.
- No hay orientación en español lengua extranjera dentro del colegio.
- Otras.

¿Cuáles?

.....
.....
.....
.....

12. ¿Cómo espera que apoyen a su hijo (a) en el aprendizaje de español lengua extranjera?

- Con material para la casa.
- Clases personalizadas en el horario normal del colegio.
- Con orientaciones sobre la lengua.
- Con espacios de aprendizaje autónomo.
- No le interesa un apoyo específico, lo importante es la inmersión.
- Con explicaciones sobre la cultura.
- Con explicaciones personalizadas en las clases.
- Con material para trabajar en cada una de las clases.
- De otra manera.

¿Cuál?

.....
.....

13. ¿Qué recomendaciones le haría a la institución en torno al aprendizaje de español lengua extranjera?

- Continuar trabajando con familias extranjeras como hasta ahora.
- Explicar mejor el manejo de la institución a su(s) hijo(s).
- Preparar a los profesores para recibir niños extranjeros.
- Contratar profesores de español como lengua extranjera.
- Crear algo que permita saber qué hacer con niños extranjeros en la institución (currículo, programa, protocolo de acogida a estudiantes extranjeros, etc.)
- Otra.

¿Cuál?

.....
.....

Firma del encuestado:

¡Gracias por su colaboración!

Questionnaire addressed to families of foreign students at the San Bartolomé La Merced School

The questionnaire addressed to student's families, is part of a research project that intends to determine the needs related to the Spanish as a foreign language at the San Bartolomé La Merced School. The information collected in this questionnaire is private. The person who answers this questionnaire has already authorized the use of the information just to fulfill the research's aims.

Full name:

1. Country of origin:

2. Profession:

3. What are the reasons why you are in Colombia?

- Work.
- Business.
- To learn Spanish.
- You want your child to learn Spanish.
- Culture.
- Immersion trip to improve your Spanish as a foreign language.
- To know the region.
- Others

Which ones?

.....
.....

4. Do you have any knowledge of Spanish?

Yes No

5. If your answer was yes, how did you acquire it?

- In a language institute. Private classes.
- At the university. On Internet.
- Through a relative or acquaintance. Trip to a Spanish speaking country.
- Other

Which other alternatives did you use to acquire Spanish?

.....
.....

6. What alternatives have you used to learn Spanish as a foreign language?

- Hiring a tutor at home.
- Lessons online
- Studying with books of Spanish as a foreign language.
- Watching T.V.
- Listening to music.
- Others.

Which ones?

.....
.....

7. How did you know about San Bartolomé La Merced School?

- Research through Internet.
- Thanks to an acquaintance.
- An agency promoting immersions, gave you the information.
- It was a recommendation to study Spanish.
- Others.

Which ones?

.....
.....

8. Were you and your family oriented in your arrival to San Bartolomé La Merced School?

Yes No

How?

.....
.....

9. Did you receive any information about the learning process of Spanish as a foreign language?

Yes No

What did the people from the school tell you?

.....
.....
.....

10. What kind of difficulties have you face in the institution?

- The lack of people who know your language (mother tongue).
- The communication with the teachers.
- The management of the culture.
- Little knowledge of the rules and activities of the institution.
- Another.

Which one?

.....
.....

11. What kind of difficulties do you observe in your kids concerning the learning of Spanish as a foreign language?

- Clash of cultures.
- You observe him or her alone and as a consequence with little interaction with others.
- There is no guidance in process related to Spanish as a foreign language inside the school.
- Teachers cannot give you feedback and any orientation to support your child's process.
- Learning English is more relevant than learning Spanish
- Others.

Which ones?

.....
.....
.....

12. How do you expect that the school supports the learning process of Spanish as a foreign language of your child?

- Receiving materials to work at home.
- Taking private classes during the school time.
- Receiving some guidance about the language.
- Having some self-learning moments.
- Receiving explanations about the culture.
- Receiving one to one explanations in class.
- Studying with specific material for every class.
- You are not interested about any specific support; you only care about the immersion.
- In another way.

Which one?

.....
.....

13. What kind of suggestions could you give to the institution about the processes related to the Spanish as a foreign language?

- Keep on working with families from foreign students as it is now.
- Explain better to your child/children the different procedures of the institution.
- Prepare teachers to receive students from other countries.
- To hire teachers who teach Spanish as a foreign language.
- Create something that let people involved in the context what to do with foreign students in the institution (curriculum, program, host protocol, etc.)
- Another. Which one?

.....
.....
.....

Signature:

Thanks for your cooperation!

ANEXO 4

Cuestionario para el análisis de necesidades de estudiantes extranjeros en el Colegio San Bartolomé La Merced

El presente cuestionario dirigido a estudiantes hace parte de un trabajo de investigación encaminado a determinar las necesidades en torno al español lengua extranjera en el Colegio San Bartolomé La Merced. La información que allí se recoja es de carácter privado. La persona que responda este cuestionario ha autorizado previamente para hacer uso de la información con fines investigativos.

Nombre:

1. **Sexo:** Masculino Femenino

2. **Edad:**

3. **Lugar de nacimiento:**

4. **¿Cuáles son sus aficiones o intereses?** (puede escoger más de una opción)

Leer

Bailar

Escribir

Cocinar

Ver televisión

Hacer manualidades

Viajar

Pintar

Jugar

Escuchar música

Practicar deportes

Utilizar redes sociales (*Facebook, Twitter, Whatsapp, etc.*)

Otros:

5. Estudios realizados. Marque con una X únicamente el nivel educativo alcanzado.

Nivel educativo	¿Dónde realizó sus estudios? País/Ciudad	¿En qué lengua realizó sus estudios?
<input type="checkbox"/> Preescolar		
<input type="checkbox"/> Primaria		
<input type="checkbox"/> Bachillerato		

6. ¿Cuál es su lengua materna?:.....

7. ¿Cuál es su primera lengua extranjera?:

8. El español...

Es mi primera lengua extranjera

Es mi segunda lengua extranjera.

Es mi tercera lengua extranjera

Otra:.....

9. ¿Domina alguna (s) lengua (s) extranjera (s)?

Sí

No

Si su respuesta fue sí indique el nivel que tiene en cada una de las habilidades.

Niveles: Inicial 😊 Intermedio 😊😊 Avanzado 😊😊😊

Lengua	Comprendo lo que escucho	Comprendo lo que leo	Puedo hablar	Puedo escribir
Español				
Inglés				

10. ¿Ha estado en algún país en el que se habla español?

Sí No

11. ¿En cuál/ cuáles país (es)? ¿Cuánto tiempo ha estado allí?

.....

.....

.....

12. ¿Estudio español antes de venir a Colombia?

Sí No

Si su respuesta fue sí, ¿cuánto tiempo ha estudiado español?

13. Escoja y mencione los lugares donde ha estudiado español

- Institutos.....
- Colegios.....
- Universidades.....
- Centros privados
- Cursos en línea.....
- De forma autodidacta
- Por un familiar o conocido
- Otras.....

14. ¿Por qué decidió aprender español? (puede escoger varias opciones)

- Porque quiero aprender muchas lenguas extranjeras.
- Porque quiero conocer mejor la cultura.
- Porque quiero viajar a uno o varios países hispanohablantes.
- Porque mis papás quieren que yo aprenda español.
- Porque tengo muchos amigos que hablan español.
- Porque me gusta la música en español.
- Porque me gusta la literatura en español.
- Otros:

15. ¿Por qué decidió aprender español? Puede escoger hasta tres opciones.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Porque quiero aprender muchas lenguas extranjeras. | <input type="checkbox"/> Porque tengo muchos amigos que hablan español. |
| <input type="checkbox"/> Porque quiero conocer mejor la cultura. | <input type="checkbox"/> Porque me gusta la música en español. |
| <input type="checkbox"/> Porque quiero viajar a uno o varios países hispanohablantes. | <input type="checkbox"/> Porque me gusta la literatura en español. |
| <input type="checkbox"/> Porque mis papás quieren que yo aprenda español. | <input type="checkbox"/> Otros: |

16. Cree que el español en su vida es...

- Muy útil porque mucha gente a mi alrededor lo usa.
- Útil porque me permite comunicarme con otros y aprender su cultura.
- Poco útil porque poca gente a mi alrededor lo usa.
- Nada útil porque nadie a mí alrededor lo usa y es de poco interés para mí.

17. En clase, ¿cómo le gusta aprender? (puede escoger varias opciones)

- Leyendo.
- Escuchando canciones, grabaciones de audio y usando el CD de un libro.
- Conversando con el profesor y los compañeros.
- Con fotos, vídeos y películas.
- Escribiendo todo en mi cuaderno.
- Con el manual de curso.
- Con juegos.
- Con actividades relacionadas con las experiencias de los estudiantes.
- Con actividades de observación y de práctica gramatical.
- Otros (as):.....

18. ¿Cómo le gusta trabajar en clase? (puede escoger dos opciones)

- Solo o con la ayuda del profesor.
- En parejas.
- En pequeños grupos.
- Toda la clase con el profesor.

¡Gracias por su colaboración!

Questionnaire for the analysis of communicative needs of foreign students at the San Bartolomé La Merced School

The questionnaire addressed to students¹², is part of a research project that intends to determine the needs related to the Spanish as a foreign language at the San Bartolomé La Merced School. The information collected in this questionnaire is private. The person who answers this questionnaire has already authorized the use of the information just to fulfill the research's aims.

Name:

1. Sex: Male Female

2. Age:

3. Place of birth:

4. Which are your hobbies or interests? (You can choose more than one)

Read

Dance

Write

Cook

Watch T.V.

Do handicrafts

Travel

Paint

Play

Listen to music

Practice sports

Use social networks (*Facebook, Twitter, Whatsapp, etc.*)

Others:

¹² This questionnaire is based on the proposal of Martel, K. (2013). The project is called: La enseñanza del español a japoneses: análisis de necesidades. Algunas de las preguntas fueron adaptadas teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación.

5. Studies. Mark with an X the education level achieved.

Education level	Where did you study? Country/City	In which language did you study?
<input type="checkbox"/> Preeschool		
<input type="checkbox"/> Primary		
<input type="checkbox"/> High School		

6. What is your mother tongue?

7. What is your first foreign language?

8. Spanish...

Is my first foreign language

Is my second foreign language.

Is my third foreign language

Another.....

9. Do you know any foreign language?

Yes

No

If your answer was yes, please choose the level that you have in every skill.

Niveles: Beginner 😊 Intermediate 😊😊 Advanced 😊😊😊

Language	I understand what I listen to	I understand what I read	I can speak	I can write
Spanish				
English				

10. Have you been in a country where Spanish is spoken before coming to Colombia?

Yes No

11. Which countries have you visited? How long have you been there?

.....

12. Did you study Spanish before coming to Colombia?

Yes No

If your answer was yes, how long have you been studying Spanish?

.....

13. Choose and mention the places where you have studied Spanish

- Institutes.....
- Schools.....
- Universities.....
- Private centers
- Lessons online.....
- Self-learning.....
- Received the help of a relative or acquaintance.....
- Others.....

14. Why did you decide to learn Spanish? (You can choose more than one option)

- Because I want to learn many languages.
- Because I want to learn better about their culture.
- Because I want to travel to one or more Spanish speaking countries.
- Because my parents want me to learn Spanish.
- Because I have many friends who speak Spanish.
- Because I like the music in Spanish.
- Because I like the literature in Spanish.
- Others:

15. What is the reason why you need to learn Spanish?

- Studies
- Tourism
- Personal reasons
- I only study Spanish because I like it.
- I do not have any particular reason.
- Others.....

16. What do you think learning Spanish represents in your life? I think...

- It is really useful because a lot of people around me use it.
- It is useful because it allows me to communicate with other and learn about their culture.
- Little useful because few people around me use it.
- It is not useful at all because nobody around me use it and it is not that interesting to me.

17. In class. How do you like to learn? (You can choose more than one options)

- Reading.
- Listening to songs, recordings, and using the CD of a book.
- Talking to the teacher and classmates.
- With pictures, videos and movies.
- Writing everything in my notebook.
- Using a class' book.
- Using games.
- Doing activities related to the student's experiences.
- Doing activities where I can observe and practice grammar.
- Other:.....

18. How do you like to work in class?

- By myself and/or with the teacher's help.
- By pairs.
- In small groups.
- All the class working with the teacher.

Thanks for your cooperation!

ANEXO 5

Cuestionario dirigido a profesores que tienen a su cargo estudiantes extranjeros en el Colegio San Bartolomé La Merced

El presente cuestionario dirigido a profesores hace parte de un trabajo de investigación encaminado a determinar las necesidades en torno al español lengua extranjera en el Colegio San Bartolomé La Merced. La información que allí se recoja es de carácter privado. La persona que responda este cuestionario ha autorizado previamente para hacer uso de la información con fines investigativos.

Nombre:

Cargo:

Área:

1. Grados en los que dicta clase:

2. ¿Cuál es su lengua materna?

.....

3. ¿Conoce y maneja otras lenguas?

Sí No

¿Cuáles?

.....

4. ¿Conoce algo sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de español lengua extranjera?

Sí No

¿Qué conoce?.....

.....

5. ¿Ha trabajado con estudiantes extranjeros cuya lengua es distinta del español?

Sí No

6. Si lo ha hecho, ¿qué tipo de actividades o estrategias pedagógicas utilizó?

.....
.....
.....

7. Describa cómo ha sido su experiencia hasta este momento de trabajo con estudiante (s) extranjero (s).

.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. ¿Qué estrategias utiliza o privilegia para trabajar con los estudiantes extranjeros?

- Traducción a la lengua materna del estudiante.
- Utilizar una lengua puente para comunicar ideas.
- Aislar al estudiante del trabajo colectivo.
- Asignar tareas diferentes del grupo.
- Solicitar de otro profesor para tener una comunicación con el estudiante.
- Solicitar apoyo a otros profesionales (fonoaudiología, psicología, otros)
- Otras:.....

9. ¿Estaría dispuesto a apoyar el proceso de aprendizaje de ELE con un estudiante que no hable su misma lengua materna?

Sí No

¿Por qué?

.....
.....

10. ¿Ha recibido algún tipo de formación para trabajar con estudiantes extranjeros?

Sí No

Descríbala:

.....
.....
.....

11. ¿Tuvo un espacio de información y contextualización sobre el trabajo que debía realizar con estudiantes extranjeros?

Sí No

Descríbalo:

.....
.....
.....
.....
.....

12. ¿Cuál es su opinión con relación a la llegada de estudiantes extranjeros a la institución?

.....
.....

13. ¿Qué sugerencias tiene para la institución?

- Formar a los profesores para trabajar con estudiantes extranjeros.
- Implementar un currículo de español lengua extranjera.
- Vincular a la institución profesores con formación en la enseñanza de español lengua extranjera.
- Crear material en español lengua extranjera para trabajar en las diferentes áreas.
- Crear una clase aparte para trabajar con los estudiantes extranjeros.
- Continuar con el apoyo de fonoaudiología en lengua extranjera.
- Implementar un protocolo de acogida que permita una mejor integración de los estudiantes extranjeros y sus familias a las dinámicas de la institución.
- Otras sugerencias:

.....
.....
.....
.....

¿Qué considera que hace falta?

.....
.....
.....

14. ¿Considera usted que recibir estudiantes extranjeros beneficia a la institución?

Sí No

¿Por qué?.....
.....
.....

15. ¿Cuál es su opinión en cuanto a una posible internacionalización del Colegio?

Internacionalización entendida como la realización de intercambios de doble vía donde estudiantes extranjeros reciban clases en la institución durante un período corto o el año académico.

.....
.....
.....
.....

16. ¿Estaría dispuesto a participar como docente de dichos programas de inmersión de ELE?

Sí No

¿Por qué?

.....
.....
.....

.....

Firma del encuestado

¡Gracias por su colaboración!

