

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
FACULTAD DE EDUCACIÓN



**Docente nativo y no nativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una  
segunda lengua en niños de Educación Inicial.**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL  
GRADO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN**

**AUTOR:**

MARIALOURDES VISALOT RAMOS

**ASESOR:**

CARMEN MARIA SANDOVAL FIGUEROA DE TORRES

Noviembre, 2018

## RESUMEN

La tesina es una investigación que da a conocer las características del docente nativo y no nativo en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en niños de Educación Inicial. Estudiar este tema es importante porque actualmente el aprendizaje de una segunda lengua es necesario para los estudiantes y generalmente se empieza a estudiar desde edad temprana. Sin embargo, se cuenta con dos tipos de docentes: nativo y no nativo entonces será necesario conocer las características cada uno de estos para no caer en prejuicios y optar por algún tipo de docente de acuerdo a las particulares de aprendizaje de los niños. En la tesina se abordaron dos grandes temas, en un primer capítulo, la información se basa en la conceptualización de los términos “docente nativo” y “docente no nativo”; y en el segundo capítulo, se detallan las características del aprendizaje de una segunda lengua en niños de Educación Inicial. La investigación muestra lo beneficioso que es el aprendizaje de una segunda lengua en niños y que ello va de la mano con que el docente cumpla con algunas características, pero estas no están asociadas al ser nativo o no. Finalmente, la investigación se realizó en base a un estudio documental.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi asesora de tesina Carmen María Sandoval Figueroa, por su paciencia y compromiso para la realización del presente trabajo. A mis amistades que siempre estuvieron para escucharme y apoyarme.



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>V</b>
<b>CAPÍTULO I: DOCENTE NATIVO Y NO NATIVO.....</b>	<b>1</b>
1.1 Definición de docente nativo y no nativo.....	1
1.1.1 Historicidad.....	2
1.1.2 Definición actual.....	3
1.2 Características del docente nativo.....	4
1.2.1 A nivel lingüístico.....	4
1.2.2 A nivel actitudinal.....	5
1.2.3 A nivel cultural.....	6
1.3 Características del docente no nativo.....	6
1.3.1 A nivel lingüístico.....	7
1.3.2 A nivel actitudinal.....	8
1.3.3 A nivel cultural.....	8
1.4 Perspectivas del desempeño del docente nativo y no nativo.....	9
1.4.1 Estudiantes.....	9
1.4.2 Docentes.....	10
1.4.3 Investigadores.....	11
<b>CAPÍTULO II: APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA.....</b>	<b>13</b>
2.1 Definición de aprendizaje una segunda lengua.....	13
2.2 Diferencia entre bilingüismo y aprendizaje de una segunda lengua.....	14
2.3 Enfoques enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.....	15
2.3.1 Enfoque tradicional.....	15
2.3.2 Enfoque constructivista.....	16
2.3.3 Enfoque socio-crítico.....	17
2.4 Características del aprendizaje de una segunda lengua.....	19
2.5 Semejanzas y diferencias entre en la enseñanza-aprendizaje.....	21
2.5.1 Semejanzas docente nativo y no nativo.....	22
2.5.2 Diferencias docente nativo y no nativo.....	22
2.6 Beneficios de la enseñanza de la segunda lengua con niños de Inicial.....	24
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>26</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>28</b>

## INTRODUCCIÓN

Destinar la enseñanza de una segunda lengua a un docente nativo o no nativo representa un problema educativo transcendental, ya que existe una tendencia a pensar que uno es mejor o peor que el otro. Avalos-Rivera y Corcoran (2017) explican la tendencia de pensar que un docente es mejor o peor por la natividad de la lengua. Dichas creencias, recaen sobre todo en los docentes “no-nativos” de inglés en el contexto Latinoamericano, debido a la idealización colectiva sobre el hablante nativo y su superioridad en la enseñanza.

Sin embargo, sostiene Medgyes (2001), que antes de realizar un juicio, es importante conocer las diferencias en el comportamiento de docentes nativos y no nativos porque, en primer lugar, aumentar la conciencia de ambos grupos de profesores sobre sus fortalezas y debilidades respectivas permite fortalecer el autoconcepto de ambos docentes para ayudarlos a convertirse en mejores profesores. Segundo, Arva y Medgyes (2000) explican que conocer el comportamiento del docente nativo y el no nativo en la enseñanza de una segunda lengua, no recae únicamente en las diferencias lingüísticas, sino más bien, en la experiencia en aula. Por tal motivo, es importante conocer las características de cada uno de estos docentes para evitar caer en prejuicios.

En cuanto al interés por el tema consideramos que surgió de la práctica discontinua cuando se observó las dificultades que presentaba un docente no nativo en la enseñanza de una segunda lengua. Por ello se procedió a cuestionar qué características posee un docente nativo o un docente no nativo para la enseñanza de una segunda lengua. Para lo cual la búsqueda de información teórica fue fundamental para comprender las inquietudes presentadas y conocer si las diferencias lingüísticas en la primera lengua del docente era un factor determinante en la enseñanza de esta como segunda lengua.

Con la finalidad de llevar a cabo la investigación se procedió a establecer la siguiente pregunta de estudio: ¿qué caracteriza la enseñanza de un docente nativo y no nativo en el aprendizaje de una segunda lengua en ciclo II de Educación Inicial? Entonces, el presente estudio se ha propuesto desarrollar como objetivo general describir las características de la enseñanza del docente nativo y no nativo y su relación con el aprendizaje de una segunda lengua en niños y niñas de Inicial. En cuanto a los objetivos específicos se tiene dos: (i), identificar las características de la enseñanza de un docente nativo y no nativo; (ii) caracterizar el aprendizaje de una segunda lengua en el ciclo II de Educación Inicial.

La tesina se desarrollará bajo la metodología documental. Según Baena (1988), se trata de una recolección sistemática de información mediante la lectura de material bibliográfico, además, concordando con Cazares (2000), esta dependerá del recojo de información y del uso. En la actualidad, Gómez (2011) menciona que diversos investigadores optan por esta metodología, dado que les permite obtener información de las fuentes originales, es decir, que el investigador accede directamente al conocimiento base sin la intervención de un tercero logrando valorar el pensamiento inicial de psicólogos, lingüistas, entre otros. Además, se constata que surja un interés genuino de investigar lo anteriormente investigado.

La tesina está compuesta de dos capítulos. En el primer capítulo se abordarán las características del docente nativo y no nativo, en especial nos centraremos en sus características en la enseñanza. En el segundo capítulo, se describirá las características del aprendizaje de la segunda lengua según diversos enfoques.

## **CAPÍTULO I**

### **DOCENTE NATIVO Y NO NATIVO**

El presente apartado se presentará desde diferentes perspectivas las definiciones del término docente nativo y docente no nativo. Seguidamente, se incluirá el origen de ambos términos y cómo ha sido estudiado a lo largo de los años. Finalmente, se mencionará el término actual que posee tanto el docente nativo como no nativo debido a que como resultado de diversas investigaciones ha sido constantemente modificado

#### **1.1. Definición de docente nativo y no nativo**

En el presente apartado presentaremos las definiciones de docente nativo y no nativo, las cuales están relacionadas a la definición de hablante nativo y no nativo. En el caso del docente nativo, desde una perspectiva educativa Davies (1991), menciona que es aquel docente que es nativo del idioma que se enseña como segunda lengua o lengua extranjera. Por ejemplo, en el caso de que el docente sea un hablante nativo del inglés se dice que es aquel “hablante nativo de inglés y es tradicionalmente definido como alguien que habla inglés como su lengua nativa, también llamada lengua materna, primera lengua o L1” (Medgyes, 2001, p.430). De igual modo ocurrirá con otras lenguas, el concepto de docente nativo está asociado con que este enseñe su lengua nativa.

Complementando la idea anterior, desde una perspectiva sociolingüística, se define al hablante nativo considerando que es “(...) un concepto intrincado, que incluye el nacimiento, la educación, el entorno en el que el individuo está expuesto al idioma, la secuencia en la que se aprenden el idioma, la afiliación cultural y la autoidentificación” (Medgyes. 2001. p. 433). En otras palabras, el hablante nativo aprende el idioma como parte su experiencia socio-cultural debido a que le es necesario dicho idioma para relacionarse con su entorno.

Por otro lado, en el caso del docente no nativo, Medgyes (1994), también desde una perspectiva educativa, nos menciona que se trata de aquel docente que no es un hablante nativo de la lengua que enseña como segunda lengua o lengua extranjera (L2). En cuanto a la definición del docente nativo, podemos afirmar que es lo contrario a la definición de no nativo, Medgyes concuerda con la definición propuesta por Davies (1991) en la cual el concepto de docente no nativo y no nativo son opuestas. Desde una perspectiva lingüística, Moussu y Llurda (2008, p.316), nos mencionan que el denominar a alguien como hablante no nativo está conectado directamente con el acento que este presenta al hablar; por ejemplo, si fuese el caso en que el acento se diferencie al del oyente y que no sea capaz de reconocerlo, entonces será considerado hablante no nativo. Por tal motivo, las definiciones de docente nativo y docente no nativo son diversas. Como en los párrafos precedentes, se expusieron definiciones desde distintas disciplinas como la lingüística y la educación. La definición de docente nativo o no nativo “no solo concierne a lingüistas o sociolingüistas también es asunto que deberá ser abordado desde la educación” (Medgyes, 2001, p.430). Por ello, entendemos la pertinencia de emplear diversas perspectivas para la definición.

### 1.1.1. *Historicidad*

El origen de estudio y, posteriormente, la categorización y definición de docente nativo o no nativo, como mencionan Moussu y Llurda (2008, p.315), parte del interés por el estudio de este tema a mediados del año 60, por ejemplo, en los estudios de Chomsky sobre el hablante nativo. Luego, en el año 1985, Paikeday se opuso a la construcción del término del docente nativo ya que para él y, como manifestó en su libro *The Native Speaker Is Dead!*, tal término era inexistente en la realidad.

Un par de décadas más tarde, se conformó la definición de docente nativo y no nativo como Reves y Medgyes (1994) mencionan, esta definición se instauró inicialmente para definir que ambos grupos eran totalmente distintos, es decir, que los hablantes nativos y no nativos



pertenecían a dos categorías diferentes y distinguibles entre sí. Por tal motivo, Medgyes inició la construcción del concepto de docente nativo y no nativo mediante un estudio donde recopiló las características que presentaban cada docente, tanto en la observación de la práctica como las perspectivas de los estudiantes y sus propias perspectivas de estos sobre sí mismo. Al finalizar dicho estudio se especializó en los estudios del docente no nativo y público en *The non-native speaker teacher*.

Por otro lado, debido al aumento de investigaciones tanto el concepto de docente nativo como no nativo se han ido modificando con el transcurrir del tiempo. Medgyes (2001, p.431), menciona esta modificación es debida a la controversia que surgió en la década del 80 e inicios del año 90. Es por ello que la naturaleza de la terminología se emplea para calificar a los docentes en la enseñanza de lenguas.

Sin embargo, a consecuencia de un sin fin de investigaciones, durante décadas confluyeron opiniones diversas sobre el término y por ello se complejizo. Debido a que dichas investigaciones se oponían a la categorización de la persona en base a la natividad del idioma, en otras palabras, negaban la existencia del hablante nativo o no nativo. En los años siguientes, múltiples investigaciones comenzaron a criticar la diferenciación entre docentes nativos y no nativos por el grado de impresión que tiene dicha diferenciación. La mayoría de las críticas están relacionadas a la preferencia hacia al docente presente en diversas publicaciones y ello conlleva a un prejuicio que el docente nativo es el indicado para la enseñanza de un segundo idioma.

De acuerdo a Ávalos-Rivera y Corcoran (2017, p. 1136), con la finalidad de contrarrestar estereotipos o prejuicios que erróneamente anteponen a los hablantes nativos como los predilectos para la enseñanza de una segunda lengua, es necesario reorientar y redefinir las propias creencias que estos poseen sobre sus prácticas. Finalmente, en la actualidad, mediante investigaciones, se intenta contrarrestar prejuicios como la realizada por Medgyes en el 2014, Levis, Sonsat, Link y Barriuso en 2016, entre otras.

### 1.1.2. *Definición actual*

Como se precisó anteriormente, desde los inicios del estudio sobre docentes nativos y no nativos, el término ha estado sujeto a continuas modificaciones y controversias. Por ello

llegar a un consenso sobre cuál es la definición correcta de ambos docentes resulta una tarea difícil de realizar. Existen autores que tienen una preferencia por un tipo de docente. Además, estas diferencias se establecen porque ambos docentes son definidos desde diferentes perspectivas. Por lo tanto, la definición actual depende del enfoque y de qué autor que se investigue.

Convendría más bien emplear una definición que esté vinculada a la perspectiva bajo la cual el investigador desee trabajar. Sin embargo, la definición propuesta por Árvy y Medgyes es el significado más recurrente entre los diversos textos encontrados sobre el docente nativo y el no nativo. Según Árvy y Medgyes (2000), la definición del “término hablante nativo es lo opuesto a hablante no nativo” (p.356) y viceversa.

## **1.2 Características del docente nativo**

El docente nativo presentará ciertas particularidades debido a su condición de hablante nativo, en primer lugar y de manera más evidente a nivel lingüístico. Además, estas particularidades alcanzarán el nivel actitudinal ya que el ser nativos les hace abordar situaciones dentro del aula de diferente manera. Por último, a nivel cultural porque al no compartir la primera lengua con sus estudiantes significa que proviene de otro país por ende pertenecen a otra cultura.

### *1.2.1. A nivel lingüístico*

El siguiente punto trata de las características lingüísticas del hablante nativo, según Medgyes (2001, p.434) evidentemente el hablante nativo posee una ventaja lingüística sobre el docente no nativo principalmente porque presenta preponderancia de espontaneidad al hacer uso del lenguaje y ello le permite generar diversas situaciones comunicativas más naturales. Según Revés y Medgyes (1994), el dominio oral y escrito del idioma del docente nativo le permite enseñar el uso del idioma en diversas situaciones sociales. Por lo tanto, él transmitirá un vocabulario más amplio y espontaneidad, aunque esta situación puede jugar en contra del docente nativo ya que Medgyes (1992) menciona que estos son tomados como un modelo perfecto del lenguaje y modelos de los cuales los estudiantes no pueden imitar. García (1997) apoya la idea presentada por Medgyes cuando

afirma que existe cierta concepción por parte de los estudiantes del docente nativo como un modelo incasable.

### *1.2.2. A nivel actitudinal*

En cuanto a las características actitudinales del docente nativo, Medgyes (1994) realizó un estudio mediante el cual reveló cuatro características actitudinales de este tipo de docente. Primero que el docente nativo, en lo que respecta a la corrección de errores a sus estudiantes, presenta una actitud menos correctiva. Ello refleja que este docente es mucho menos estricto y, concordando con Medgyes (2001), es posible que se “adopte un enfoque más flexible” (p.435). Ello se debe a que este aprendió el idioma de manera cotidiana y natural.

Segundo, según Medgyes (2001), los docentes nativos suelen “ser más innovadores” (p.435) porque al ser nativos del idioma que enseñan les permite tener mayor confianza sobre el dominio de la lengua, lo que finalmente se refleja en las prácticas y en la iniciativa por innovar. Por ejemplo, Medgyes (2001) menciona que estos docentes suelen emplear para la enseñanza situaciones en las cuales se trabaje en grupo o pares llenas de trampas lingüísticas.

Tercero, Medgyes (2001) menciona que este tipo de docente suele “ser menos comprensivo” (p.435) porque su condición de hablantes nativos los aleja de sus estudiantes quienes son hablantes no nativos; por lo tanto, es probable que el docente no comprenda las dificultades que sus propios estudiantes atraviesan en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Finalmente, el docente nativo en la forma enseñanza e interactuar con sus estudiantes se inclina, según percibe Medgyes (2001), como un “ser más informal” (p.435) debido a la naturalidad con la que se expresa en ese idioma. Además, se observa que tiene un dominio de mayor vocabulario, ya que, a diferencia del docente no nativo, quienes aprenden dicho vocabulario con apoyo de libros, el docente nativo aprende el vocabulario de forma más natural y en contexto; es decir, va adquiriendo dicho vocabulario conforme va interactuando con su entorno.

### 1.2.3. A nivel cultural

En cuanto a las características culturales del docente nativo, Medgyes (2001) destaca que este docente está en la capacidad de “brindar mayor información cultural” (p.435). El docente nativo, no solo enseña un idioma sino la cultura, este enseña su primer idioma por lo cual será inevitable que solo se centre a la enseñanza de palabras y la transmisión de un idioma.

Por el contrario, la enseñanza del idioma incluirá la cultura de procedencia del idioma que se enseña, propio del docente nativo. Por esta apertura que el docente nativo presenta al compartir con sus estudiantes parte de su cultura. En algunos casos, el docente nativo es “criticized for their casual attitude: The native is just making friends with the students”<sup>1</sup> (Árva y Medgyes, 2000, p.362). Esta crítica, sobre su actitud casual se da porque el comportamiento del docente nativo al compartir parte de la cultura dista de un docente tradicional que solo transfieren conceptos y conocimientos específicos de la estructura de la lengua. Por lo cual, el docente nativo toma un rol mucho más amigable y logra entablar una relación más amical con sus estudiantes.

### 1.3 Características del docente no nativo

El docente no nativo presentará ciertas particularidades debido a su condición de hablante no nativo, en primer lugar y el aspecto más evidente se da a nivel lingüístico. Además, a nivel actitudinal también se presentan diferencias porque el ser no nativo les hace abordar situaciones dentro del aula de diferente manera. Por último, a nivel cultural también se observan diferencias porque comparten la primera lengua con sus estudiantes significa que probablemente pertenezcan a la misma cultura de ellos.

---

<sup>1</sup>“criticado por su actitud casual, el docente nativo solo se hace amigos de sus estudiantes” (Traducción propia).

### 1.3.1. A nivel lingüístico

En cuanto a las características lingüísticas del docente no nativo los autores observan que se presentan diversos obstáculos en el proceso de enseñanza. En primer lugar, se puede nombrar el aspecto de la pronunciación, según Levis, Sonsat, Link y Barruiso (2016, p.895), porque al ser un hablante no nativo se presenta una tendencia en el docente no nativo de sentirse inseguro sobre su pronunciación, sobre todo al momento de enseñar, por el simple hecho de no ser hablante nativo. Asimismo, Medgyes (2001) explica que este tipo de docente tiende a enseñar elementos de lenguaje desconocidos, ante ello propone la oportunidad de capacitaciones a estos docentes, de modo se les provea de confianza para la enseñanza de la pronunciación y que ésta sea pertinente.

En segundo lugar, el léxico de los docentes no nativos es, según Medgyes (2001), mucho más teórico y “use “bookish” language” (p.435). Es decir, su lenguaje aparenta ser más formal, por ejemplo, si el docente no nativo enseña inglés será poco probable, como afirma García (1997, p.71), que este logre un completo dominio del vocabulario porque se estima que dicho idioma posee más de medio millón de palabras. Cabe resaltar que el caso del docente nativo tampoco se logró un dominio de todo el vocabulario, pero en comparación al docente no nativo, se puede observar que el segundo presenta menor conocimiento del léxico.

Por último, la pronunciación y un vago dominio léxico, con lleva a que el docente no nativo carezca de fluidez. Así pues, según Medgyes (2001), presente “menor seguridad” (p.435). Además, se observa que una característica que resulta evidente sería algunos problemas de inseguridad en la pronunciación y la falta de léxico en la práctica docente del docente no nativo porque no están habituados con el uso coloquial del idioma o presentan poca capacidad para escuchar y hablar. Pero es necesario tener en cuenta que no se trata de una generalización, sino más bien de una condición que afecta a algunos docentes no nativos en la enseñanza de la segunda lengua. Cabe mencionar según Medgyes (1992) el docente no nativo está en la capacidad proporcionar a sus estudiantes clases sean más efectivas porque durante su proceso de aprendizaje han adquirido diversas estrategias. Por lo cual en teoría conocerán más el uso de estrategias en comparación con sus colegas nativos.

### 1.3.2. A nivel actitudinal

La actitud o comportamiento que el docente no nativo presenta, según García (1997, p.71), se observa en las limitaciones que estos poseen durante el proceso de enseñanza, por lo cual los docentes tienen la actitud, por lo general, tienden ser más apáticos o agresivos que el docente nativo. Medgyes (2001) ha observado que “preocupados por sus propias dificultades con el idioma” presentan sentimientos de culpa ya que tratan de adquirir un dominio nativo del idioma que enseñan, pero evidentemente dicho objetivo es probablemente inalcanzable.

Por ello, la mayoría del tiempo este tipo de docente evita generar situaciones de trabajo grupal o pares; en cambio, prefieren “situaciones más seguras como actividades de trabajo en clase, como las actividades de *lock-step*” (Medgyes, 2001, p.435). Entonces, para evitar la frustración que les genera cierto tipo de situaciones, se propone desde un inicio que el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua se converse con los estudiantes sobre sus propias dificultades; por ejemplo, si el docente no nativo enseña inglés puede mencionar “que ellos mismos son simplemente estudiantes más avanzados de inglés” (García, 1997, p.71). Así aminorará el temor que los estudiantes presentan ante el aprendizaje de una segunda lengua.

### 1.3.3. A nivel cultural

Las características culturales del docente no nativo, en primer lugar, es que presentan un conocimiento limitado del contexto social del idioma que enseña concordando con Medgyes (2001). Además, la enseñanza de la segunda lengua se da de forma aislada, es decir, que al momento de enseñar se limitan al uso del libro, dejando de lado algunos de los referentes culturales cuando se aprende un idioma.

Como hace alusión García (1997) existe una tendencia por parte de los hablantes no nativos de hacer un mayor uso de las normas al comunicarse en la segunda lengua. A consecuencia de este uso excesivo de normas, se considera que el aprendizaje de la segunda lengua como una imitación del modelo originario y logran apropiarse parcialmente

del idioma. Es por ello que a los hablantes no nativos siempre les resultará sencillo lograr sus metas comunicativas haciendo uso de su primera lengua.

#### **1.4 Perspectivas del desempeño del docente nativo y no nativo**

Es importante conocer el desempeño del docente nativo y no nativo en el aula, pero para ello es imposible guiarse de un solo referente. Por tal motivo, se abordará dicho análisis desde tres perspectivas diferentes, en primer lugar, desde la perspectiva de los estudiantes, en segundo lugar, desde la propia perspectiva del docente y, finalmente, desde la perspectiva de los investigadores quienes se encargan de observar la interacción entre docente y estudiantes.

##### *1.4.1. Estudiantes*

Con respecto a las perspectivas que los estudiantes poseen sobre el desempeño del docente no nativo se observa que están alteradas por la empatía e identificación de los estudiantes hacia estos porque en la mayoría de los casos comparten el conocimiento de la primera lengua con este docente: “Students also mentioned some good qualities of NNESTs, such as high appreciation of sharing L1 with their teachers.” (Alghofaili y Elyas, 2017, p. 9).<sup>2</sup> En definitiva, que el docente y estudiante compartan la primera lengua repercutirá en cómo el estudiante percibe el idioma que es enseñado como segunda lengua. De cierta forma resultará motivador porque el docente será la prueba para el estudiante que el aprendizaje de una segunda lengua es un objetivo loggable.

En contraposición, Árvá y Medgyes (2000) mencionan que los docentes no nativos, debido a su actitud despreocupada, algunas veces son vistos por los estudiantes como sus pares. Así que la perspectiva sobre su desempeño se verá alterada porque el estudiante la subjetividad que el estudiante desarrolla sobre este, además le resultara difícil identificarse con este porque culturalmente ambos presentarán diferencias. Dependiendo del contexto, inicialmente el estudiante interpretará la presencia del docente nativo como una presencia

---

<sup>2</sup> “los estudiantes mencionaron que algunas buenas cualidades del docente no nativo son la apreciación de parte del estudiante al compartir la L1 con el docente”<sup>2</sup>

extraña, paulatinamente, por la observación y la convivencia con este finalmente logrará comprender y adecuarse a este. Arawi (2014) menciona que el estudiante conforme va adquiriendo conocimientos más avanzados de la segunda lengua, la preferencia por el docente nativo se incrementará.

Por otro lado, a pesar de la afinidad que el estudiante presente por el docente no nativo por compartir la primera lengua y que culturalmente se evidencien semejanzas, un estudio realizado por el autor afirma que “that students did not evince a preference for native teachers, whom they value as much as non-native ones” (Arawi, 2014, p.89).<sup>3</sup> Finalmente, sucederá que el estudiante no preferirá a un tipo de docente específico y aceptará tanto al docente nativo como no nativo como profesor de una segunda lengua. Por lo tanto, independientemente si el docente es nativo o no nativo empezará a interesarse por el idioma y por el trasfondo cultural que tiene dicho idioma, notándose que se trata de información que el docente nativo podrá proporcionar.

#### 1.4.2. *Docentes*

Por lo que se refiere a las perspectivas del docente no nativo sobre su desempeño, Medgyes (2001) señala que generalmente estos son conscientes de sus deficiencias lingüísticas y de sus evidentes limitaciones porque son conscientes que jamás lograr igualar el dominio de idioma que poseen los docentes nativos. Un ejemplo de ello es que en la encuesta realizada por Medgyes (2001), mediante la cual se recogió la opinión sobre las percepciones de los docentes, ellos afirmaban que se percibían a sí mismos como oyentes, oradores, lectores y escritores más pobres.

Además de las limitaciones percibidas sobre sus deficiencias lingüísticas, Arawi (2014) menciona que los propios docentes no nativos presentan preferencia por el docente nativo. Como se evidencio en el estudio, los docentes no nativos reconocen la habilidad lingüística de los nativos sobre estos en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma.

---

<sup>3</sup> “los estudiantes no evidenciaron preferencia por el docente nativo, que lo valoran igual que el no nativo”<sup>3</sup>



Según Árvá y Medgyes (2000), el docente no nativo percibe a su compañero y hace énfasis en la falta de reglas dentro del aula, por ejemplo, la asistencia, el docente no nativo menciona que el docente nativo no sabe que la asistencia a clases es obligatoria en ciertas culturas. Otro ejemplo, evocan también que es poco o inexistente el uso de los libros para la enseñanza del segundo idioma porque el docente nativo percibe que la enseñanza de un segundo idioma con un libro hace que la enseñanza se focalice mayormente en la resolución de dicho material.

#### 1.4.3. *Investigadores*

En lo referente a la perspectiva de los investigadores, algunos concuerdan con García (1997) y mencionan que es importante que el docente no nativo no se centre solo en la gramática al enseñar una segunda lengua porque según observaciones realizadas por el autor, los docentes no nativos han presentado cierta tendencia a la estructuración, ya que suelen centrar la enseñanza de un idioma a la gramática. El autor sostiene que estos creen fervientemente que el conocimiento de una lengua radica en el conocimiento de su gramática y dejan de lado algunos aspectos culturales determinantes para este aprendizaje. También se observa que no toman en cuenta la posibilidad de que algunos de los conocimientos gramaticales adquiridos hayan sido mal comprendidos o malentendidos por el estudiante. Así pues, son más propensos a no darse cuenta de los conceptos mal adquiridos, entonces dichos conceptos errados son transmitidos a sus estudiantes.

Por otro lado, Arawi (2014) menciona la importancia de contar con algún certificado que acredite y dote de credibilidad la competencia lingüística, sobre todo en los docentes no nativos. Ya que la capacidad de enseñanza de los docentes no nativos puede ponerse en duda, entonces el documento va a afianzar el dominio de competencias de los docentes y disminuir la falta de credibilidad que podrían presentar algunos estudiantes. De acuerdo al autor, la sensación de desconfianza que se trasmite a los docentes no nativos podría influenciarlos, debilitarlos y generar ansiedad en ellos, lo cual no es recomendable porque influye en su desempeño docente.

Ahora bien, los investigadores destacan lo significativamente más estrictos que son los docentes no nativos sobre los docentes nativos concordando con Árvá y Medgyes (2000).

A pesar de esta diferenciación, Levis, Sonsat, Link y Barruiso (2016, p.918) mencionan que independientemente de que el docente sea nativo o no nativo, no deberá realizarse el juicio de estrictes, porque probablemente el docente no nativo no sea tan efectivo por solamente no ser nativo ya que existen otras variables que influyen en su desempeño docente. Los autores sostienen que, como cualquiera otra habilidad del idioma, la pronunciación puede ser enseñada igualmente bien por un docente no nativo, así como por un docente nativo, una conclusión que debería reforzar la confianza del docente no nativo en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando las características de ambos docentes por igual.

En síntesis, si bien muchas de las características que posee el docente no nativo mostradas por los investigadores son tomadas como dificultades o limitaciones, entonces se debe tomar en cuenta su aporte a la enseñanza de la segunda lengua, por ejemplo, mostrar a sus estudiantes que es un experto más avanzado en el aprendizaje de la lengua y que ellos también lograrán concluir satisfactoriamente el aprendizaje de un segundo idioma.

Muy por el contrario, cuando los docentes nativos son tomados como un modelo perfecto del idioma limita las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes porque perciben que es un modelo que no pueden imitar, entonces es importante romper con estas ideas para lograr un mejor aprendizaje (Medgyes, 1992, p. 347). Por ello, de acuerdo Avalos-Rivera y Corcoran (2017, p. 1136), para contrarrestar estereotipos o prejuicios que erróneamente antepone a los hablantes nativos como los predilectos para la enseñanza de una segunda lengua es necesario reorientar y redefinir las propias creencias y percepciones que ambos tipos de docentes tienen sobre sus propias prácticas. En suma, es importante valorar las características de ambos docentes en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

## **CAPÍTULO II**

### **APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA**

A continuación, se desarrollará el tema de los procesos de aprendizaje de la segunda lengua, se iniciará con la definición a fin de esclarecer a que nos referimos al mencionar aprendizaje de una segunda lengua. Partiendo de la definición anteriormente menciona se desarrollará la diferencia entre bilingüismo y aprendizaje de una segunda lengua. Luego, se enunciará los tres enfoques: (i) tradicional, (ii) constructivista y (iii) socio-critico, bajo los cuales se desarrolla el aprendizaje de una segunda lengua. Después, presentaremos las semejanzas y diferencias entre la enseñanza del docente nativo y no nativo. Finalmente, se expondrán los beneficios de la enseñanza de la segunda lengua en niños de inicial.

#### **2.1 Definición aprendizaje de una segunda lengua**

Antes de mencionar la definición de aprendizaje de una segunda lengua, es necesario conectar dicho aprendizaje con el aprendizaje de una segunda lengua. Por tanto, conocer cómo ocurre el aprendizaje de la primera lengua antes de entender el aprendizaje de una segunda lengua, nos ayudará a comprender este proceso. Investigaciones señalaron que el aprendizaje de la primera lengua se daba gracias un mecanismo interno mediante el cual el niño o niña construye progresivamente su lengua materna y va interactuando y relacionándose con la realidad.

Ello le permite descubrir reglas de sintaxis y diversos significados de la lengua, así como entender, tanto las palabras y las formas, como el cuándo y cómo emplearlas. De igual modo como este mecanismo interno es empleado para el aprendizaje de la primera lengua se intenta evocar en el aprendizaje de una segunda lengua (Wade, 2009).

A partir de ello, podemos mencionar que la definición de aprendizaje de una segunda lengua, también conocido como adquisición de una segunda lengua o aprendizaje de una lengua extranjera, hace referencia al aprendizaje de una lengua distinta a la lengua materna. Aunque las lenguas sean distintas, no se puede desligar la segunda lengua de la primera lengua, ya que dentro del aprendizaje “la enseñanza de un segundo idioma, no se puede negar la gran importancia que tiene el idioma materno como conocimiento previo” (Wade, 2009, p. 163). Por tal motivo y, cómo se mencionó anteriormente, los mecanismos empleados para el aprendizaje de la primera lengua se deberán emplear para el aprendizaje de una segunda lengua.

## **2.2 Diferencia entre el bilingüismo y el aprendizaje de una segunda lengua.**

La diferencia entre el bilingüismo y el aprendizaje de una segunda lengua, radica en el momento en que esta lengua es aprendida (edad en la cual el niño entra en contacto con la nueva lengua) porque para hacer referencia al bilingüismo es necesario, según Wade (2009), que ocurra el aprendizaje de la primera lengua y la segunda lengua en paralelo. De tal manera, que el aprendizaje del segundo idioma, solo podrá darse cuando el aprendiz ya ha establecido una lengua como su primera lengua.

En el caso de los niños y niñas, Owens (2003), explica que a medida que los niños crecen, se producen cambios importantes en el desarrollo y, en lo que respecta al aprendizaje de la lengua materna, se dan cambios importantes a nivel del habla, el lenguaje y la comunicación. A partir de los tres años de edad ocurrirá el aprendizaje de una segunda lengua porque el aprendizaje de la lengua materna se ha consolidado. Es importante precisar que, en los tres primeros años, es la etapa en la cual el cerebro se encuentra en un proceso de desarrollo y maduración, un periodo en el cual se adquieren las habilidades de lenguaje y de habla. Por lo tanto, cuando se enseña a niños y niñas de tres a cinco años no se puede hablar de bilingüismo, debido a que estos ya desarrollaron una primera lengua. Entonces, a esta enseñanza de la lengua en ese periodo de edad debe ser llamado, aprendizaje de una segunda lengua y no bilingüismo.

### **2.3 Modelos enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.**

El aprendizaje de una segunda lengua y qué metodologías se emplean para esta, ayuda a descubrir qué características son las más apropiadas en el docente que las enseña. De esta manera se ayuda a construir el perfil docente que se busca para la enseñanza de una segunda lengua con niños. A través de los cuatro principios para enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua: desarrollo de una actitud positiva, la familiarización, selección del tiempo de exposición a la segunda lengua y la selección del contenido que se enseñara. De esta manera queda claro cuando se rescata la importancia de la asociación entre el aprendizaje de una primera lengua con la de una segunda lengua, ya que esto nos permite comprender mejor el aprendizaje de una segunda lengua. Ahora veremos los enfoques que sustentan los aprendizajes de una segunda lengua.

#### *2.3.1 Enfoque tradicional*

En este enfoque el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua ocurrió aproximadamente en los años 70 cuando “se concebía a una lengua como un sistema abstracto de reglas de sintaxis que debería ser interiorizado por el alumno.” (Wade, 2009, p. 158). Es decir, que, en dicho enfoque, el aprendizaje ocurría de manera memorística y la enseñanza se basaba en que el estudiante memorice las reglas de la sintaxis y repitiera. Además, Chadwick (1985) menciona que este tipo de enfoque priorizaba la enseñanza mediante textos, libros y la exposición de los docentes. Por tal motivo, el rol docente, consistía en exponer y transmitir los principales conceptos, asimismo, es el docente la persona que decide los conocimientos que conviene enseñar y descarta los que considera no pertinentes.

En este sentido, el estudiante debía aprender escuchando las exposiciones del docente porque eran indispensables en la evaluación. Este enfoque, resultaba beneficioso porque “es muy práctico, económico y adecuado para la masificación de la enseñanza” (Chadwick, 1985, p.205). La masificación porque se puede enseñar una segunda lengua a más estudiantes por aula, ya que se aprende en base a la escucha y la repetición; pero la crítica a este enfoque es que es impersonal, no se reconoce la individualidad de los estudiantes y no existe la necesidad de atender personalmente a cada uno, haciendo posible enseñar en una misma aula a una vasta cantidad de estudiantes.

Sin embargo, es necesario precisar que esta enseñanza masiva perjudica a los estudiantes y esto se ve reflejado en los resultados de aprendizaje, ya que “apenas el 25% de los alumnos dominan plenamente los contenidos presentados” (Chadwick, 1985, p.206). Es decir, que enseñar una segunda lengua bajo este enfoque significaría que, muy pocos estudiantes logren comprender y hacer un uso efectivo de la segunda lengua. Además, este tipo de enseñanza es perjudicial con niños de inicial porque no promueve el juego ni se toma en cuenta las potencialidades de los niños. Al ver que este enfoque no era adecuado, se optó por motivar el empleo de un enfoque constructivista.

### *2.3.2 Enfoque constructivista*

En este enfoque de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua se enfatiza la importancia de los contenidos y los procesos internos del sujeto para generar los aprendizajes, así como también se analiza cómo se llega a conocer la nueva lengua y qué es lo que llega a conocer el estudiante. Por tanto, Wade (2009) explica que “(...) para un profesor de segunda lengua, es necesario saber el nivel actual del educando y darle un input un poco por encima de su nivel para que vaya desarrollando su segundo idioma” (p. 161). Esta necesidad de conocer el nivel inicial de su estudiante parte del balance que debía existir entre el contenido mismo y el proceso de conocimiento, se observa que el docente cumple un rol de acompañante del proceso educativo.

Debido a que el enfoque presentó gran interés en la valoración de los procesos internos del individuo, para Chadwick (1995) existen cuatro pasos para llevar el modelo al aprendizaje de la segunda lengua. El primer paso sería diagnosticar el nivel de desarrollo mental de los niños y así saber que estrategias y contenidos deberán ser desarrollados para asegurar el aprendizaje del niño y sus intereses en relación con su entorno social y escuela, La responsabilidad de dicho diagnóstico recae en el maestro, dado que es él la persona que puede emplear algunos instrumentos o pruebas especialmente diseñadas para tal efecto.

En segundo paso sería propiciar un espacio de enseñanza-aprendizaje estimulante de esta forma al niño se le permitirá tener un rol más activo en dicho proceso. Los niños, además deberá participar activamente, es decir deberá corroborar sus ideas, manipular diversos objetos. Logrando así un aprendizaje vivenciado donde el niño a través de la interacción con sus pares, el docente y con el material ira aprendiendo mediante el descubrimiento. El tercer paso se daría mediante el propio descubrimiento de ideas el niño deberá aprender

los contenidos y sus intereses, por esto el docente deberá proveer al estudiante de estrategias, información y destrezas. En este sentido, el docente deberá guiar, ayudar, sugerir, dejando de lado prácticas de enseñanza expositivas, las cuales entorpecen el proceso de descubrimiento.

Finalmente, el último paso, se sugiere que el estudiante deberá ser hacer frente a una situación “conflicto” para generar el aprendizaje. Así el estudiante, deberá aprender a confrontar la fragilidad de sus propias ideas, estrategias y creencias que sustenta. La idea es provocar un desequilibrio en la actividad cognitiva del sujeto que lo estimule a buscar nueva información o ideas, con el fin de recuperar el equilibrio. Por lo tanto, la evaluación según Castro, Correa y Lira (2004) está orientada a evaluar los procesos personales de construcción del conocimiento. La evaluación tiene como intención brindar a los estudiantes una oportunidad para seguir aprendiendo, así como reconocer sus intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes.

De modo que este enfoque en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua prioriza la idea de conocer, que relaciona al estudiante con la lengua que desea aprender. Esto resulta beneficioso ya que permite un aprendizaje más profundo y, en consecuencia, más transferible porque el aprendizaje es más vivido, personal y sobre todo más difícil de olvidar porque ha sido aprendido de forma significativa. Desafortunadamente, el conocimiento sobre las potencialidades del estudiante y la adaptación al ritmo de aprendizaje de cada estudiante hace lento y complicado el proceso de enseñanza-aprendizaje resultando, en algunas ocasiones, poco eficiente. Es así como, se optó por el enfoque socio-crítico que potencia este aprendizaje.

### *2.3.3 Enfoque socio-crítico.*

Este enfoque se basa en que concibe el proceso de aprendizaje centrado en el entorno del estudiante, por ello, se prioriza “la teoría moderna de la enseñanza de lenguas que cuanto más escuchen los niños expresiones que les sean comprensibles, tanto mejor será el aprendizaje” (Rosenbusch, 1987, p.909). Es decir, cuanto más común le resulte al aprendiz de una segunda lengua escuchar lo que está en su entorno cercano, entonces existirá una mayor posibilidad de que exista un aprendizaje óptimo y más natural.

Además, este enfoque considera el sentir de los niños al estar en una clase con un maestro desconocido más aún si deben escuchar una lengua que no escucharon antes. Considerando el impacto que es generado en los niños se decide abordar este aprendizaje

de manera más práctica y concisa. Por ejemplo, en el caso de que los niños tengan como primera lengua el inglés y la segunda lengua que están aprendiendo español, entonces, inicialmente, se hablará más inglés que en español, pero dependiendo del progreso e intereses de los niños, se buscará incrementar más el habla del español, que en este caso es la segunda lengua que aprende el niño.

Para esto es necesario que el docente encargado observe el progreso de los niños y esté atento a sus nuevos intereses respecto al idioma. Ello permitirá que el docente sea capaz de reconocer qué frases o palabras usar en español y ya no en inglés (Rosenbusch, 1987, 909) Debido a que este enfoque menciona una variedad de consideraciones para que el docente tenga en cuenta al momento de enseñar una segunda lengua, Rosenbusch (1987) propone cuatro pasos en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

El primer paso consiste en el desarrollo de una actitud positiva por parte del estudiante hacia la segunda lengua que aprende. En este caso, una actitud positiva genera en el niño un interés genuino y una motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la segunda lengua. Asimismo, al introducir una segunda lengua de una forma positiva, genera que el niño tenga mayor disposición para el aprendizaje de idiomas propiciando que el niño tenga interés de aprender más lenguas.

El segundo paso consiste en familiarizar al niño con la segunda lengua, ello significa que realmente se le enseñe al niño conceptos que puedan ser comprendidos por ellos, y que sean pertinentes a su realidad, de manera que puedan hacer uso de este aprendizaje en su entorno. En otras palabras, se intenta relacionar al niño con la segunda lengua de la manera más realista posible y teniendo en cuenta las características de aprendizaje propias de su edad.

El tercer paso consiste en seleccionar la cantidad de tiempo apropiada para el uso de la segunda lengua durante las clases. Con la finalidad de que el niño pueda aprender la segunda lengua paso a paso y, que este aprendizaje no ocurra de manera apresurada, se debe realizar una selección oportuna de la cantidad de momentos en que se usará la segunda lengua, permitiendo que el docente no realice un uso exagerado de la segunda lengua en el desarrollo de las clases, ya que previamente se ha evaluado qué porcentaje de niños tienen más facilidad para aprender la segunda lengua.

El último paso consiste en decidir qué se va enseñar, así como la selección de vocabulario que aprenderán los niños en cuanto a las palabras y frases. El docente seleccionará el



contenido más apropiado teniendo en cuenta el segundo y el tercer paso. El segundo paso servirá para que el vocabulario sea pertinente para el aprendizaje de los niños y, el tercer paso, se empleará para que el docente conozca cómo ir introduciendo el vocabulario y reconozca que el primer paso se realice correctamente cuidando la cantidad de palabras y frases utilizadas en el aprendizaje de la segunda lengua porque “second language learning largely depends on vocabulary”<sup>4</sup> (Restrepo, 2015, p.158). Por ejemplo, a continuación, presentamos una tabla donde se observa la selección de vocabulario, tanto de las palabras y frases, que se consideran que son acordes para la realidad e intereses de los niños, respetando el principio de aprendizaje del vocabulario dependiendo de las posibilidades de aprendizaje del niño en esta segunda lengua.

Tabla N°1: El vocabulario de palabras y frases

Categoría		Palabras o Frases
Los animales		El oso, la rana, el gato, el pato, el perro, el pollito y el pez.
Los alimentos		La manzana, la piña y el agua.
El cuerpo humano		La cabeza, la mano, el pie, la boca, el ojo, el pelo, la nariz y la barba.
La familia		El bebé, la mamá y el papá.
El transporte		El auto, el autobús, el tren, el avión, el bote.
Los números		Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez.
Los mandatos		Levántate, da la vuelta, brinca, tócate la boca, duérmete, siéntate, dame (el oso), pon (el perro) y saca (el pato).

Adaptación del apéndice de vocabulario en el texto Creación de un programa de enseñanza de español como segunda lengua para niños de edad preescolar por Rosenbusch (1985, p.911) por Visalot (2018).

## 2.4 Características del aprendizaje de una segunda lengua

<sup>4</sup> El aprendizaje de la segunda lengua depende tremendamente del vocabulario

Las características del aprendizaje de una segunda lengua son varias. La primera característica, de acuerdo con Wade (2009), radica en la conexión entre los saberes previos de los estudiantes y los nuevos saberes, que representa la forma más efectiva de enseñar una segunda lengua porque permite asegurar que los nuevos conocimientos posean relevancia y sean de interés para los estudiantes. Así mismo, se requiere trabajar de una manera más realista en la construcción de conocimientos y habilidades en el aprendizaje de la segunda lengua, desde el enfoque comunicativo, ello sería posible implementando las tareas comunicativas específicas, de manera que el niño pueda hacer uso de esta segunda lengua en escenarios reales.

Otra característica, de este aprendizaje es que la acción que el docente realiza no es la única que influye en el proceso enseñanza - aprendizaje. Castillo y Camelo (2013) realizaron una analogía para dar a conocer que los padres o cuidadores influenciaban en este proceso de aprendizaje de la segunda lengua, sobre todo en el caso de los niños porque se entiende que el aprendizaje de la segunda lengua se realiza de manera casi automática, como cuando los niños aprenden a andar en bicicleta. Así, si se sigue esta lógica se comprende que los padres de familia o cuidadores están en la capacidad de enseñar a andar en bicicleta, aunque estos no sepan andar en bicicleta. Es decir, que a pesar que los padres o cuidadores a cargo del niño no conozcan el segundo idioma pueden apoyar en el aprendizaje de este porque se cuenta con las ruedas de entrenamiento que serían los talleres, la capacidad de pedalear de los niños refleja el empeño o esmero que ponen su aprendizaje. Inclusive, esta analogía hace referencia al viaje que representa el aprendizaje de una segunda lengua y cómo influye en hacerla de manera más gratificante, que se involucren los padres o cuidadores para que se genere mayor confianza en los niños.

Por otro lado, una característica del aprendizaje de una segunda lengua es que los niños requieren de tiempo para el aprendizaje, por ejemplo, Jiménez y O'Shanahan (2010) lo explican así:

niños estudiantes de idioma inglés, es necesario conocer el tiempo que llevan aprendiendo la segunda lengua. Además, el estatus socioeconómico repercutirá en dicho tiempo, porque determinará cuanto refuerzo y materiales a su disposición podrá contar el estudiante para el aprendizaje de la segunda lengua. Más la exposición a la segunda lengua en su entorno, con la finalidad que lo observado en aula también sea visto en su vida diaria, como canciones, cuentos, entre otros (p.192)

Por ende, una característica del aprendizaje de la segunda lengua será los múltiples factores que intervienen en este aprendizaje “la adquisición de una segunda lengua, además de ser un proceso complejo, depende de una multiplicidad de factores y no solo del nivel de competencia lingüística que se tenga en la lengua materna, contexto sociocultural, actitudes, personalidad y estatus” (Jiménez y O’Shanahan, 2010, p.195). Por lo tanto, dicho aprendizaje también repercutirá en los procesos cognitivos y psicolingüísticos, desarrollando “la memoria verbal, categorías y conceptos, modelos cognitivos del procesamiento del lenguaje, el acceso y la recuperación lexical, la automatización de la lectura, el procesamiento sintáctico, gramatical y morfológico” (Arango, Puerta, Montoya y Sánchez, 2013, p.548) en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

## **2.5 Semejanzas diferencias entre la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua**

Antes de empezar a enunciar las semejanzas y diferencias entre el docente nativo y no nativo y su influencia en el aprendizaje de una segunda lengua, sería conveniente responder a la pregunta ¿qué se debe enseñar a los niños de inicial? De esta forma podremos conocer el objetivo de enseñanzas del docente sin hacer referencia a su origen. Según Rosenbusch (1987) será clave para el docente busque el desarrollo de actitud positiva por parte de sus estudiantes frente a la nueva lengua porque así se podrá asegurar que estos tengan disposición y continúen con sus estudios.

En segundo lugar, la familiarización, lo que significa que el estudiante pueda conocer los aspectos fundamentales de lengua, por ejemplo, en el caso que aprendizaje de una segunda lengua ocurra en un niño que solo tenga comprensión comunicativa verbal, evidentemente no se les familiarizara a partir de textos ni escritura porque no conoce estos artefactos, sino que se incidirá en el aprendizaje de la lengua de manera verbal, privilegiando las ilustraciones y las experiencias que le permitan desarrollar “habilidades de escuchar y de hablar en la segunda lengua” (Rosenbusch, 1987, p.909). Entonces, la familiarización hace referencia a aspectos fundamentales que el estudiante debe alcanzar de acuerdo a su edad y a sus niveles de desarrollo del lenguaje.

### *2.5.1 Semejanzas entre docente nativo y no nativo*

Para empezar, nos abocaremos a identificar las semejanzas entre la enseñanza del docente nativo y no nativo, cómo se originarán y en qué circunstancia ambos docentes tendrán un mismo objetivo, el cual es que el estudiante aprenda. Tanto el docente nativo como el no nativo buscarán generar un interés genuino en el niño y familiarizarlo lo que más puedan al contacto e interacción con la segunda lengua.

Entonces, bajo este mismo objetivo, ambos docentes dirigirán su enseñanza a generar por parte su estudiante una actitud positiva para el aprendizaje de la segunda lengua. Para esto será necesario que su enseñanza se oriente en conocer la realidad, es decir, el contexto de las personas que hablan esta nueva lengua, además de reconocer los conocimientos previos que poseen el estudiante sobre la misma, de manera que se planifique de forma asertiva el aprendizaje de la segunda lengua, seleccionando contenidos y procedimientos que interesen a los niños.

### *2.5.2 Diferencias entre el docente nativo y no nativo*

En cuanto a las diferencias sobre la enseñanza del docente nativo y no nativo, se puede apreciar en la literatura académica que estas diferencias han sido estudiadas a partir de la propia percepción de estos sobre su capacidad de enseñanza. Muchos docentes no nativos perciben la calidad de su propia enseñanza por debajo de la calidad del docente nativo; pero, "(...) it is as wrong to say that a NEST is always better than a non-NEST, as to state the contrary. I believe that it depends on the particular teaching situation"<sup>5</sup> (García, 1997 p. 77). Se observa que García (1997) no comparte la percepción de que exista una diferencia en la enseñanza de docentes nativos y no nativos. Sin embargo, no podemos negar que dicha percepción tiene un impacto en el desempeño del docente no nativo y que podría reflejarse en el comportamiento presentando por los docentes, de esta manera se resulta más sencillo comprender por qué se atribuyen algunas limitaciones en la enseñanza de estos docentes:

(...) Medgyes, teachers that are either apathetic or aggressive feel guilty because they try to acquire a native command of English, and this goal is

---

<sup>5</sup> “es erróneo afirmar que el docente nativo es siempre mejor que el docente no nativo por lo contrario yo considero que depende mucho de la situación particular de la enseñanza”. Traducción propia.

unreachable. Medgyes believes that the only possible cure is from the very beginning, for non-NESTs to make clear to their students that they are themselves simply more advanced learners of English <sup>6</sup>(García, 1997 p. 71).

Sin embargo, debemos mencionar que en algunos contextos son los estudiantes quienes encuentran diferencias en la enseñanza entre ambos docentes. El factor para que el estudiante perciba esta diferencia en el aprendizaje de una segunda lengua es la flexibilidad que el docente realiza en lo que respecta a las normas en función de la primera lengua del aprendiz, sobre todo porque cuanto más flexible sea la tolerancia hacia la primera lengua, entonces mayor será la dificultad que se presentará para aprender una segunda lengua, tal como explica Izquierdo (2013):

En el caso, que la primera lengua sea la danesa, que posee una norma ultra correctiva y conservadora. Además, como parte de esta actitud correctiva también se genera una actitud restrictiva e inclusive intolerable hacia los hablantes no nativos (p.577).

Como hace alusión García (1997) existe una tendencia por parte de los hablantes no nativos para hacer un mayor uso de las normas al comunicarse en la segunda lengua. A consecuencia de este uso excesivo de la norma, se considera que el aprendizaje de la segunda lengua se da como una imitación del modelo originario y, entonces, los hablantes no logran apropiarse del segundo idioma. Es por ello que a los hablantes no nativos siempre les resultará sencillo lograr sus metas comunicativas haciendo uso lengua de su primera lengua como referencia.

Para concluir, podemos afirmar que las diferencias que existe entre el docente nativo y no nativo parten casi exclusivamente de la propia percepción que estos tienen sobre mismo en lo que respecta a la enseñanza de una segunda lengua. Además, se observa que algunas diferencias son planteadas por la percepción del estudiante, ya que si existe una

---

<sup>6</sup> Medgyes, los maestros que son apáticos o agresivos se sienten culpables porque intentan adquirir un dominio nativo del inglés, y este objetivo es inalcanzable. Medgyes cree que la única cura posible es desde el principio, para los que no son NEST deben dejar claro a sus estudiantes que ellos mismos son simplemente más estudiantes avanzados de inglés. Traducción propia.

preferencia por algún tipo de docente ello repercutirá en la percepción que tengan los estudiantes sobre el estilo de enseñanza del docente.

## **2.6 Beneficios de la enseñanza de la segunda lengua con niños de Inicial**

Referente a la significatividad del aprendizaje de una segunda lengua en niños menores seis años, se ha podido apreciar que este aprendizaje se refleja años más tarde en la habilidad de comprensión y el amplio vocabulario que los niños y niñas llegan a adquirir. Además, es importante destacar que dicho aprendizaje depende del aprendizaje de la primera lengua, ya que servirá como indicador de las actitudes y predisposición que los niños y niñas presenten al momento de aprender una segunda lengua. Sobre todo, porque hay que tener en cuenta que la edad de aprendizaje de la segunda lengua se realiza a edades tempranas (Arango, Puerta, Montoya y Sánchez, 2013, p 548). Es importante resaltar que “los investigadores no han prestado mucha atención al análisis de las diferencias entre estudiantes con altos y bajos desempeños en la adquisición y aprendizaje de L2” (Arango, Puerta, Montoya y Sánchez, 2013, p 548).

Entonces, se podría considerar como una posible diferencia en el aprendizaje de una segunda lengua que los niños hayan presentado “problemas en el aprendizaje de su primera lengua” (Jiménez y O’Shanahan, 2010, p.183), ya que las dificultades que puedan presentar en el aprendizaje de la primera lengua también podrían impactar el aprendizaje de la segunda lengua. Porque el aprendizaje de una segunda lengua se apoya de los mecanismos empleados para la adquisición de la lengua materna. Inclusive, las investigaciones han demostrado que resultarán más notorias dichas dificultades cuando el docente encargado de enseñar la segunda lengua observa que el niño tiene dificultades en el aprendizaje de L2, dado que observa un mayor retraso del aprendizaje a causa de un retraso de lenguaje en la lengua materna o dificultades de habla, por ejemplo; ya que, el niño que aprende la L2 tendrá un mayor grado de dificultad porque, en comparación al resto de sus compañeros, tendrá dificultades para desenvolverse en esta nueva lengua.

Además de lo anterior, Rosenbush (1987) recomienda observar detenidamente las dificultades que puedan presentar los niños en el aprendizaje de la segunda lengua debido a que se encuentran en un periodo de desarrollo y “los niños continúan en maduración neurológica hasta los seis años de edad” (Rosenbusch, 1987, p.910); por tal motivo, es importante comprender que los niños se encuentran en pleno proceso de aprendizaje de

ambas lenguas en paralelo (L1 y L2). Cuando se presente el caso de que el niño presente cierto tipo de dificultades en la pronunciación de algunas palabras en su primera lengua, entonces resultará evidente para el docente, que esta dificultad se presente de igual manera en la pronunciación de algunas palabras en la segunda lengua. Dichas observaciones resultarán beneficiosas para poder apoyar al niño en el aprendizaje de ambas lenguas, además, porque cuando se conoce el grado de desarrollo del lenguaje que los niños poseen en su primera lengua, entonces se puede atender oportunamente las dificultades que puedan presentarse tanto en el aprendizaje de la primera lengua como en la segunda.

Finalmente, otro beneficio del aprendizaje de una segunda lengua sucede en el futuro de la vida de los niños, ya que estos niños “al haber internalizado el aprendizaje de una lengua son capaces de aplicar ese conocimiento implícito al aprendizaje de otras” (Jiménez y O’Shanahan, 2010, p.191). Es decir, el que los niños adquieren tempranamente una segunda lengua les brinda una mayor disposición para convertirse posteriormente en plurilingües, debido a que conocen qué es lo que se requiere para el aprendizaje de una lengua y, en muchos casos, el aprendizaje de la segunda lengua está ligado con un recuerdo positivo, ya que este aprendizaje - en la medida de lo posible - respetó el desarrollo de su lenguaje y su entorno.

A lo largo del capítulo anteriormente presentado se podrá concluir, que el docente nativo o no nativo, deberá considerar las particularidades de los niños y de que manera es más pertinente la introducción de una nueva lengua. Para esto es necesario que el docente conozca que tipo de enfoque es más apropiado según sea la edad de su grupo de estudiantes. Dejando de lado los estereotipos sobre la diferencia marcada entre ambos docentes para pasar a rescatar la significatividad del aprendizaje de un segundo idioma, por ejemplo, los beneficios mencionados en párrafos anteriores.

## CONCLUSIONES

El propósito de la tesina fue caracterizar la enseñanza del docente nativo y no nativo en el aprendizaje de una segunda lengua en el ciclo II de Educación Inicial. A partir de ello, se propuso identificar las características de la enseñanza de un docente nativo y no nativo. Para conocer las características de enseñanza del docente de una segunda lengua, se caracterizó por separado a los docentes, por un lado, al docente nativo quien principalmente se mostraba flexible y por otro lado al docente no nativo quien se mostraba mayormente directivo. Las características recopiladas, permitieron identificar algunas diferencias en sus estilos enseñanza y en la actitud que tienen con los estudiantes. Aunque estas características repercutan en la enseñanza del docente, la investigación concluye, que estas no serán un factor determinante para afirmar existe alguna diferencia significativa en la enseñanza de estos docentes.

Se identificó que si existía una actitud directiva que algunos docentes no nativos presentaban al enseñar la segunda lengua, esta actitud se justificaba por cómo ellos aprendieron la segunda lengua, en algunos casos tuvieron un enseñanza muy tradicional y memorística, lo cual repercute en sus estilos de enseñanza. En las investigaciones sobre el tema se indica que algunos docentes no nativos perciben como no satisfactorio el dominio de la segunda lengua, en comparación con docentes nativos, lo que desencadena que se transmitan estos pensamientos en su práctica educativa.

Consideramos que el aprendizaje de una segunda lengua en niños demanda que el docente encargado de la enseñanza posea cierto perfil creativo para que facilite que el niño aprenda una segunda lengua, fomentando el interés genuino en el niño. Por ello, la diferencia entre



la enseñanza del docente nativo y no nativo no será tan notoria porque lo que se busca es un docente creativo y empático con los niños.

Finalmente, a partir de la investigación se concluye que muchos son los beneficios obtenidos a partir del aprendizaje de una segunda lengua en niños, pero para que ello ocurra el docente encargado de la enseñanza deberá cumplir con cierto perfil. No es necesario ni obligatorio que el docente sea nativo de la lengua o no, porque nada asegura que un docente nativo sea más efectivo para la enseñanza de una segunda lengua en niños. Inclusive, es más oportuna la enseñanza de un docente no nativo para comunicarse en la primera lengua de los niños y guiar adecuadamente su aprendizaje. Por ello, se recomienda para futuras investigaciones, se procure emplear estudios contextualizados a los niños porque la bibliografía que caracterizaba la enseñanza del docente nativo y no nativo, se encuentra contextualizadas en grados superiores.



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arawi, H. (2014). Is there a difference between native and non-native English teachers in teaching English? *Journal of Scientific Research and Studies*, 1(6), 87-94.
- Alghofaili, N. M. y Elyas, T. (2017). Decoding the Myths of the Native and Non-Native English Speakers Teachers (NESTs & NNESTs) on Saudi EFL Tertiary Students. *English Language Teaching*, 10(6), 1-11. doi: 10.5539/elt.v10n6p1
- Arango, O., Puerta, I. C., Montoya, P., & Sánchez, J. (2013). Predictores psicolingüísticos de la adquisición y aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(3), 546-555.
- Arva, V. & Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System*, 28(3), 355-372.
- Avalos-Rivera, A., & Corcoran, J. (2017). Ser o no ser como un hablante nativo del inglés: Creencias ambivalentes e ideología en el imaginario de los profesores de inglés en Brasil y México. *RMIE*, 22 (75), 1117-1141.
- Baena, G. (1988). *Manual para elaborar trabajos de Investigación Documental*, 3ª. reimp., México: Editores Unidos Mexicanos.
- Castillo, R. & Camelo, L. (2013). Assisting your Child's Learning in L2 is like Teaching them to Ride a Bike: A Study on Parental Involvement. *GIST: Education & Learning Research Journal*, 7, 54-73. Recuperado de: <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=93881670&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Castro, F., Correa, M. & Lira, H. (2004). *Curriculum y Evaluación. Chile: Universidad de Bío-Bío*. Recuperado de: <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/diseniocurricular011/902167451.ConcepcionesCurricularesBIOBIO.pdf>
- Cazares H. M., Christen E., Jaramillo L., Villaseñor R. y Zamudio R. (2000). *Técnicas Actuales de Investigación Documental*. (3a ed.). México. Editorial Trillas-UAM
- Chadwick, C. (1985) *Principios Básicos del Currículum: Definición, enfoques y concepciones*. Documento de trabajo, 9-53.
- Chadwick, C. (1995). Principios Básicos del Currículo: Definición, enfoques y concepciones. En Obregón, A. (2002) *Influencia del Currículo y del sistema de soporte en la calidad de la gestión administrativa en la Facultad de la Universidad Nacional Federico Villareal* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú).
- Davies, A. (1991). *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: University Press, Edinburgh.
- García, I. (1997). Native English-Speaking Teachers versus Non-Native English-Speaking Teachers. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, (10), 69-79.

- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1(2), 226-233.
- Izquierdo, J. (2013). La actitud del aprendiz de una segunda lengua (L2) Hacia su lengua materna (L1) como factor en el proceso de aprendizaje de la L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, (13), 577–588. Recuperado de: <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=91993557&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Jiménez, J., & O'Shanahan, I. (2010). Aprender a leer y escribir en inglés como segunda lengua: un estudio de revisión en Canadá y EE. UU. *Revista Iberoamericana De Educación*, 52, 179-202. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/616>
- Levis, J., Sonsat, S., Link, T., y Barriuso, T. (2016). Native and Nonnative Teachers of L2 Pronunciation: Effects on Learner Performance. *Tesol Quaterly*, 50(4), 894-931. doi: 10.1002/tesq.272
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: who's worth more? *ETL Journal*, 46(2) 340-349.
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. London: McMillan.
- Medgyes, P. (2001). When the Teacher Is Non-native Speaker. En M. Celce-Murcia (eds). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Moussu, L. y Llurda, E. (2008), Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Cambridge University Press*. 41(3), 315-348. doi:10.1017/S0261444808005028
- Owens, R. (2003). El territorio. En *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson-Printice Hall, 1-28.
- Restrepo, F. (2015). Incidental Vocabulary Learning in Second Language Acquisition: A Literature Review. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 157-166. <https://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n1.43957>
- Reves, T. y Medgyes, P. (1994) The non-native speaking EFL/ESL teacher's self-image: an international survey. *System*, 22(3) p. 353-367. doi: 10.1016/0346-251X(94)90021-3
- Rosenbusch, M. (1987). Creación de un programa de enseñanza de español como segunda lengua para niños de edad preescolar. *Hispania*, 70(4), 908-911. doi:10.2307/342565
- Wade, K. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. (Spanish). *Zona Próxima*, (10), 156–167. Retrieved from: <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=48323815&lang=es&site=eds-live&scope=site>