SUSANA EISENCHLAS
HUGO HORTIGUERA
Griffith University
Australia

Más allá de la clase: la comunidad hispana como recurso pedagógico en la enseñanza del español como lengua extranjera

La enseñanza del español como lengua extranjera presenta en sus niveles intermedios algunos escollos de difícil solución para el profesor y los estudiantes.

Por un lado, aquellos estudiantes que han alcanzado un razonable manejo de las estructuras básicas de la lengua estiman que ya han logrado un nivel de competencia aceptable, al tiempo que consideran que no están produciendo los grandes progresos de los primeros semestres. Por otro lado, aquellos que arrastran dificultades desde el principio han comenzado a fijar estructuras y errores de difícil superación.

Así, el profesor de español se enfrenta, en estos niveles, con un doble desafío. En primer lugar, una frustración de los alumnos que tienen la falsa impresión de que 'no están aprendiendo tanto como al principio' o que creen que el español se ha vuelto tan complicado que jamás podrán alcanzar un uso más 'exacto' del léxico, la sintaxis y la morfología. En segundo lugar, la frustración del profesor que no ve cómo podrá lograr vencer esta falsa concepción del alumnado y cómo recrear el entusiasmo y las ganas de aprender que éstos tenían en un principio.

Varias posibilidades se nos ocurren en un primer momento para superar tal situación. Una de ellas podría consistir en un incremento de las horas de contacto o en la organización de cursos que pudieran remediar los problemas observados. Sin embargo, desde las instituciones se nos pide -y hasta exige- reducir las horas, habida cuenta de los recortes al sistema educativo que golpean eternamente al presupuesto universitario.

La posibilidad de viajar a un país hispano sería, en las presentes circunstancias, lo ideal. Así, los estudiantes, inmersos en una situación que trasciende las fronteras de la clase, podrían superar las dificultades señaladas y alcanzar un nivel óptimo y fluido de manejo de la lengua.

Lamentablemente, por diversos motivos esto no es posible y debe quedar descartado desde el inicio. No todos los estudiantes disponen de los recursos para realizar cursos en el exterior o simplemente pasar una temporada en Hispanoamérica o España. Y si los estudiantes no pueden viajar a los países de lengua española, entonces por qué no hacer que sean los hispanos que se acerquen a ellos, creando un ambiente propicio para practicar, desarrollar y mejorar sus habilidades lingüísticas con otras personas que no son sus compañeros que viven en la misma ciudad del estudiantado. Esto no acarrearía mayores dificultades a la estructura ya existente de los cursos, por cuanto este componente que proponemos podría ser integrado perfectamente con la organización de la que ya disponemos. Se agregan a esto dos ventajas más: la universidad no desembolsaría más dinero -los participantes en el proyecto son voluntarios- y el estudiante estaría expuesto, indirectamente, a más horas de contacto con la lengua.

La experiencia que vamos a describir tuvo lugar en un país muy alejado geográficamente de los centros de habla hispana, pero paradójicamente, con una inmigración de ese origen bastante considerable y reciente[1]. Las características de 'sociedad multicultural' que presenta Australia hacen que el estudiante disponga de un espectro bastante amplio y representativo de la cultura hispana: personas de El Salvador, Chile, Argentina, Uruguay, México, España conviven con sus particularidades lingüísticas y culturales, proveyendo un interesante y valioso material con el que los estudiantes pueden contar para practicar y aprender.

---

[1]El censo de población conducido en 1991 establece que 86 286 residentes o ciudadanos australianos han nacido en países hispanos. De estos, 32 60 llegaron al país entre 1982 y 1990.

De más está decir que las características del modelo que vamos a presentar -su economía, la variedad lingüística que presenta el alumnado, la posibilidad de aprender a través de la práctica directa con hablantes nativos- lo hacen apto para aplicarlo no sólo en contextos similares sino también en otras lenguas. De esta forma, el profesor de lenguas extranjeras puede extender los muros de su clase a la comunidad toda, creando un contexto en el que el 'lenguaje real' es usado con fines precisos y concretos, aún en sitios en donde el idioma de que se trate no es la 'lengua oficial' hablada por la comunidad en la que se vive[2]. Por otra parte, mientras que otros aspectos sociolingüísticos que pudieran ser dejados de lado en la clase tradicional pueden incorporarse de una manera mucho más 'natural' y en un contexto auténtico, se prepara a los estudiantes a actuar independientemente en la segunda lengua mucho antes de dejar el ámbito cerrado de la clase, a la vez que se los enfrenta con otras fuentes lingüísticas que no son ni el profesor ni las voces ni dicciones perfectas de los locutores de cassettes[3].

Descripción de la experiencia

Nuestra experiencia se inicio en el año 1995, y de inmediato despertó un profundo interés en el alumnado y en el cuerpo de profesores. Como tal, se integró perfectamente en el segundo semestre con nuestro curso de segundo año nivel intermedio. Hasta el momento los estudiantes tenían cuatro horas de contacto y una hora de laboratorio semanal. Su material de trabajo consistía en el libro Dos mundos[4], -que en nuestro programa de estudios es utilizado durante cuatro semestres- su cuaderno de actividades y una serie de cassettes que acompañaban a este último, más otros materiales de apoyo de diversa procedencia -como videocassettes, canciones, filmes- que el profesor incorporaba en sus clases para suplir las falencias y mostrar un espectro más amplio de pronunciaciones, vocabulario, costumbres. De esta manera, las únicas fuentes y modelos orales con las que el estudiante disponía hasta el momento era el profesor, las cintas que escuchaban en la hora del laboratorio -o eventualmente en clase- y las escenas fílmicas preparadas especialmente.

A partir de la innovación introducida por nosotros, los estudiantes incrementaron su nivel de exposición a la lengua en un mínimo de dos horas semanales. En principio, se mantuvieron las 4 horas con las que ya contábamos. Un profesor se hizo cargo de 2 horas de la enseñanza de la lengua propiamente dicha y continuaba con el libro de texto que hasta el momento los estudiantes venían utilizando. Mientras tanto, en las restantes dos horas el profesor cubriría el resto de los componentes lingüísticos del programa, pero esta vez tomando como base las entrevistas que los alumnos realizarían a las familias hispanas. A cada estudiante se le asignó así un hablante nativo con el que debía encontrarse para intercambiar en español información sobre aspectos relevantes de la cultura, lengua y tradiciones, lo que incluía además un estudio de los gestos y otros elementos paralingüísticos que tradicionalmente no estaban complementados en el diseño clásico de nuestras clases[5]

---

[2]Cabe señalar que proyectos de este tipo han sido implementados en Australia en el contexto de la enseñanza del inglés como segunda lengua. Véase por ejemplo Montgomery y Eisenstein (1985: 329). En lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras, el Foreign Language Service Institute de los Estados Unidos conduce un programa para estudiantes de ruso a nivel avanzado que exhibe ciertas características similares a la experiencia que vamos a describir, y también notables diferencias. Véase Leaver (1989: 67-70).

[3]Como señala Nunan, D. 'It is higly unlikely that conditions of communicative classroom use can be developed which replicate all aspects of communication outside the classroom. In order to maximise the potential of the classroom, it is necessary to develop student autonomy and meta-awareness. It is also important to encourage students to make links between classroom learning and outside language use, and to stimulate them to use the language as much as possible outside the classroom'. (1988: 105).

[4]Terrel, T.D., M. Andrade, J. Egasse y E. Muñoz (1994) **Dos Mundos: A Communicative Approach**. McGraw Hill. (tercera edición).

[5]Success in ...communicative tasks depend largely on the individual's willingness to express himself in the foreign language, on his resourcefulness in making use of the lexical and syntactical items which he has at his command, and on the knowledge of the paralinguistic and kinesic features of the language -intonation, facial expression, gestures, and so on- which contribute to communication. Linguistic accuracy in terms of pronunciation, grammar and vocabulary is but **one** of the major constituents in this complex interaction. (Savignon, S. 1972 b:8-9).

Así, nuestros objetivos apuntaban a beneficiar a los estudiantes participantes en este proyecto no sólo desde el punto de vista lingüístico sino cultural y afectivo también.

Desde el punto de vista cultural, esperábamos que, al interactuar con hablantes nativos de español y experimentar la 'cultura hispana' a través de su propia experiencia -en una manera que dejaba de lado las explicaciones tradicionales en clase, los vídeos o fotografías-, desarrollaría una mayor sensibilidad y conciencia sobre las diferencias culturales, así como sobre las convenciones de la sociedad en general y de la suya propia.

Desde el punto de vista lingüístico, confiábamos en que, al fomentar su exposición a la lengua mediante diversas fuentes -incluyendo diferencias dialectales y de registros- se incrementaría su nivel de competencia. Al mismo tiempo, considerábamos que, al poder trabajar cada estudiante con su propio ritmo y enfrentarse con un hablante nativo que, seguramente, emplearía expresiones y vocabulario no oídos antes por él, se vería obligado a desarrollar estrategias para compensar su conocimiento imperfecto[6]. Siguiendo las sugerencias hechas por Tarone en su trabajo sobre la enseñanza de competencia estratégica en los, cursos de lengua extranjera, estas estrategias eran luego discutidas y analizadas en clase[7].

Finalmente desde el punto de vista afectivo, considerábamos que, al utilizarse el español para objetivos tan específicos y reales con otro hablante nativo que no fuera el instructor, y al tener mayores oportunidades de hablar la lengua española fuera de las paredes de la clase, la motivación se vería incrementada y se desarrollaría una mayor confianza en su comunicación, autonomía y autosuficiencia[8].

Búsqueda de familias

El primer paso de nuestro programa fue conseguir los voluntarios que quisieran participar del proyecto. El grupo inicial de familias fue contactado a través de los medios de comunicación hispanos de la ciudad de Brisbane (radio y prensa escrita); otro, a través de las escuelas de inglés para inmigrantes; mientras que un tercer grupo se acercó a nuestro programa de español ofreciendo su colaboración después de haber oído positivos comentarios de amigos y familiares.

En algunas ocasiones nos encontramos con situaciones que no habíamos considerado en un primer momento y que trascendían los objetivos que originalmente nos habíamos propuesto con nuestro proyecto. Esto es el hecho de que nuestro curso también resultó provechoso en el acercamiento a la sociedad australiana de algunos hispanos que, por sus limitados o nulos conocimientos del inglés, se mantenían aislados o retirados de la comunidad. De esta manera, al ponerlos en contacto por primera vez con jóvenes australianos ansiosos de conocer nuestra lengua y cultura, se estableció un beneficio mutuo para las dos partes, formándose en algunos casos verdaderas amistades que durarían hasta inclusive después de terminado el curso[9].

En lo que respecta a los criterios de selección de los voluntarios, en ningún momento se desechó ni objetó la variedad lingüística hablada por los mismos. Seguimos así las teorías corrientes en el campo sociolingüístico que consideran las distintas variedades dialectales en un mismo pie de igualdad y con similar valor de estudio. Sin embargo, la única condición que juzgábamos imprescindible era que los voluntarios debían permanecer en el programa por un período de ocho semanas como mínimo, recibiendo semanalmente al estudiante asignado. Esto último era importante por cuanto estimábamos

---

[6]Definidas por Canale (1983: 9-10) como 'mastery of verbal and non-verbal communication strategies used to compensate for breakdowns in communication and to make communication more effective'.

[7]Véase Tarone, E. (1984) 'Teaching Strategic Competence in the Foreign-Language Classroom' en Savignon y Berns, pp. 127-136.

[8]Respecto del papel de la motivación en la adquisición de lenguas extranjeras véase Ellis (1985).

[9]Remitimos a los comentarios de algunos voluntarios en el Apéndice 1.

que un cambio de voluntario una vez comenzado el programa podría provocar sentimientos de rechazo o inseguridad por parte del estudiante.

Asignación de un estudiante a una familia

Una vez tenido un número suficiente de familias que estuvieran interesadas en participar del proyecto, el siguiente paso consistió en establecer las conexiones con nuestros estudiantes. La situación ideal hubiera sido conectar a cada estudiante con una familia o voluntario con quien pudiera tener intereses comunes y, de esta manera, potenciar una relación más fluida. En los hechos, sin embargo, se nos presentaron otras consideraciones de índole práctica. Datos como qué estudiantes tenían medios propios de locomoción, la disponibilidad de transporte público o la cercanía entre las casas del alumnado y los voluntarios determinaron en muchos casos la asignación final de las familias. Esto debió hacerse así, teniendo en cuenta además el hecho de que las visitas iban a realizarse fuera del horario de clase y que los estudiantes podrían tener otras exigencias en áreas laborales, familiares o de estudio.

Actividades preparatorias

Superada la etapa de asignación de cada familia, el siguiente estadio consistió en desarrollar las actividades preparatorias para el primer encuentro. Como tarea previa, los estudiantes debieron escribir a sus 'nuevas familias' cartas de presentación. Esto nos permitió hacer una revisión de las características del género epistolar en español, subrayando por un lado las diferencias de convenciones con el idioma inglés y por otro analizando algunos recursos teóricos simples y efectivos. Cabe aclarar que la actividad resultó en extremo motivante, ya que los estudiantes como nunca fueron conscientes de la claridad y cuidado que debían tener en la redacción de sus líneas, habida cuenta de que aquella sería la primera impresión que un lector hispano tendría sobre ellos.

A la carta, siguió una conversación telefónica en la que las dos partes debían concertar su primera cita. Hablar por teléfono en una lengua que no se domina es, de por sí y para muchos, una situación intimidante. El estudiante debe recurrir a sus limitados recursos lingüísticos no sólo para mantener una conversación sino también para desambiguar cualquier problema con el código en caso de producirse malentendidos, sin poder acudir a los elementos paralingüísticos tan cruciales en todo acto comunicativo. La preparación para esta tarea, que en semestres previos había comenzado a desarrollarse en situación de clase por medio de 'role plays' más o menos controlados, implicó varios ensayos en los que se practicó incluso cómo dejar mensajes en un contestador telefónico. Finalmente, y con anterioridad a la llamada real, los estudiantes debieron producir algunos llamado de ensayo a los contestadores telefónicos de los profesores en la universidad y dejar allí recados.

Características de los encuentros y frecuencia

Completada la etapa preparatoria, comenzaron los encuentros. Se estipuló que cada estudiante visitaría a su voluntario una vez por semana, por un período de dos meses como mínimo y que cada encuentro duraría aproximadamente dos horas. La cantidad de visitas y su duración terminaron dependiendo en última instancia del tipo de relación que se estableció entre las partes. Si bien algunos estudiantes se limitaron a los ocho visitas, otros desarrollaron una relación más estrecha con la persona hispana asignada y continuaron visitándola incluso después de concluir los requisitos formales de la materia. Así mismo, mientras algunos estudiantes y sus familias incrementaron y multiplicaron **motu proprio** las oportunidades para encontrarse en ambientes diferentes, tales como fiestas o discotecas, se llegó a observar que algunos voluntarios comenzaron a invitar a amigos hispanos para participar también de los encuentros. Esto aumentó aún más las fuentes lingüísticas y culturales de las que disponía el estudiante.

Si bien estos encuentros posteriores superaron las expectativas concretas del curso, terminaron encuadrándose en los objetivos afectivos que habíamos formulado en un principio, comunes, por otra parte, a todo curso de lengua: desarrollar en el estudiantado una mayor confianza en su capacidad de comunicarse fuera del ámbito restringido de la clase. Esto a su vez conlleva a un paulatino desarrollo del sentimiento de autonomía y autosuficiencia respecto de la lengua.

Integración de los encuentros con la clase

Una vez formalizadas las visitas, el curso asumió un formato que, con menores alteraciones, continuó hasta el final del semestre. Cada semana se asignaba un tema diferente de discusión que debía tratarse en los encuentros. La temática estaba relacionada con la manifestación de ciertos aspectos de la cultura hispana en los distintos países de origen de los voluntarios. Dejando de lado la primera visita, en la que se habló sobre la familia de cada uno como una forma de conocerse mejor y 'romper el hielo' los temas de discusión -que coincidían con los incluidos en el libro manejado en clase- pueden agruparse en las siguientes categorías:

1) la geografía y la historia del país de origen del informante,
2) aspectos de la comunicación no verbal,
3) los valores culturales, tales como se manifiestan en refranes, proverbios y estereotipos,
4) problemas de la sociedad,
5) la inmigración y los grupos minoritarios,
6) la cultura popular,
7) las variedades dialectales del español.

Además de esto, los estudiantes debían colsultar bibliografía al respecto y preparar un informe escrito para presentar a sus compañeros, complementando la información que habían obtenido en sus visitas. En la clase siguiente a los encuentros, los alumnos se dividían en grupos de acuerdo con los países que habían investigado e intercambiaban información, opiniones e ideas a la vez que elaboraban una síntesis para presentar a todo el grupo. Finalmente, toda la clase participaba en un debate.

Del modelo presentado aquí se desprende una redefinición de los roles clásicos del profesor y del estudiante. Mientras que en la clase tradicional el profesor era generalmente considerado como la fuente única de conocimiento cultural y de 'input' lingüístico y el estudiante como receptor, el ejemplo que proponemos se establece a partir de una relación tripartita conformada por un informante -voluntario-, el estudiante -que recoge, analiza y presenta la información obtenida- y el profesor cuya función -establecidos los contactos iniciales entre las partes y sentadas las premisas del curso- se constituye en moderador de los debates, aclarando dudas o malentendidos lingüísticos y culturales y a fomentar discusiones motivadas por el material que **los alumnos** traen a la clase[10]. El estudiante se vuelve de este modo responsable de su propio aprendizaje.

Una consecuencia observada de este enfoque fue que los estudiantes comenzaron a tomar conciencia de los preconceptos, prejuicios y estereotipos que ellos mismos tenían sobre la sociedad hispana, destruyendo mitos bastante incorporados que tendían a considerar nuestra cultura como un producto monolítico y uniforme. Gracias a esto, algunos alumnos pudieron vislumbrar las grandes diferencias existentes no sólo entre los distintos países sino también entre provincias y regiones dentro de una misma comunidad, diferencias que a su vez determinan perspectivas varias y enriquecedoras de la cultura hispana.

Otro elemento importante que se hizo evidentes en estas discusiones y el contraste permanente con la cultura australiana o con el país de origen de cada estudiante, hecho que derivó un cuestionamiento de las convenciones culturales en las que están inmersos[11]. (Cabe aclarar aquí que entre los estudiantes

---

[10]Sobre los roles del profesor y del estudiante en los métodos comunicativos véase Yalden (1987:57): '[the teacher] must be concerned with providing an environment that will supply the appropriate sort of intake and in which the earnes can engage in creative interaction [...] [The teachers] are monitor, counselor, consultant, orchestrator, and **animateur**'.

[11]Dentro de la tradición hermenéutica alemana plantea Hunfeld: [Learning a foreign language] ..."means being able to compare one's own world of language with that of others, to broaden one's experience with language and language use, to insert some uncertainty into ways os speaking one had hitherto taken for granted; it means border

que participaron de esta experiencia se encontraban taiwaneses, japoneses, alemanes, una libanesa, y una marroquí) Tales reflexiones apuntaban a desarrollar una actitud de mayor respeto y tolerancia hacia diversas prácticas culturales, por ajenas que éstas pudieran parecer a su propia experiencia, teniendo en cuenta que en estos momentos en que esta experiencia progresaba se produjeron en Australia algunos comentarios racistas y discriminatorios por parte de algunos miembros trasnochados del parlamento nacional y que motivaron una discusión sobre el papel de los inmigrantes en la sociedad australiana.

Resultados y conclusión

Desde el punto de vista lingüístico, se observó una marcada mejoría en el alumnado en lo concerniente a fluidez y desenvoltura[12]. Si bien no se crearon 'grupos testigos' con los que pudiéramos comparar los cambios y progresos producidos -algo que deberemos hacer en futuras fases de nuestro proyecto-, se advirtió, sin embargo, un notable desarrollo del área léxica. De sus charlas y encuentros con la comunidad, los estudiantes incrementaron su vocabulario y aprendieron expresiones idiomáticas típicas de diferentes países, inclusive algunas que, por su carácter irreproducible, no hubieran tenido quizás cabida en clase[13].

Desde el punto de vista cultural, el estudiantado se interiorizó más sobre aspectos históricos, sociales y políticos de los distintos países hispanos vivencialmente primero, acercándose a un amplio espectro de manifestaciones de la vida cotidiana: el lenguaje coloquial, la comida, la literatura y la música popular. Posteriormente, esto llevó a algunos de ellos a querer investigar más sobre aspectos que indirectamente aparecían en las charlas con sus familias, por lo que recurrieron a otras fuentes bibliográficas.

Finalmente, podemos afirmar que, desde el punto de vista afectivo, las visitas tuvieron un impacto profundamente positivo y beneficiaron en gran medida a los estudiantes, al ponerse frente a hablantes diferentes de sus compañeros de clase o del profesor y poder experimentar el idioma en situaciones más informales[14]. Los estudiantes que hasta ese momento se habían mostrado muy parcos y controlados en clase comenzaron a tomar iniciativas en los debates y a participar más en éstos. Al relacionarse con nativos fuera de clase -en persona y telefónicamente- recurriendo a todos sus conocimientos lingüísticos y extra-lingüísticos, se les hizo evidente que la clase los había preparado para lo que, para muchos de ellos, era el objetivo final de su estudio: la comunicación auténtica con hablantes hispanos.

Es de esperar que esta nueva confianza en su capacidad lingüística los lleve a buscar oportunidades adicionales para interactuar con nativos, aún después de su graduación, a fin de mantener el nivel lingüístico alcanzado. Al menos, el primer paso ya fue dado.

---

crossing, blockade, disturbance in sum, to use Humboldt's words, it means acquiring a new way of viewing the world" (1990: 15, en Kramsch, C. 1993: 183).

[12]Sostiene Nunan: "When appropriately managed, building community-based learning experiences into a language course can lead to significant language gains. Such out-of-class experiences also seem to be highly regarded by most of the participating students". (Nunan. D 1988: 107)

[13]En los programas mencionados en la nota 2 se crearon 'grupos testigos'. Los estudiantes que participaron de las experiencias de aprendizaje fuera de la clase mostraron, respecto de los demás alumnos, un notable progreso en su corrección gramatical, que Yalden atribuye al énfasis en la comunicación: 'If we focus on communicative skills, we will inevitably develop most areas of linguistic competence. [...] Allwright advocates having the teacher's management activities directed exclusively at involving the learners in solving communication problems. In so doing, language learning would take care of itself '. (Yalden, 1983: 117-118, in Nunan, D. 1985: 17)

[14]Véase algunos comentarios de los estudiantes en el Apéndice 2.

Bibliografía

Australian Bureau os Statistics (1991) Census of Population and Housing: Basic Community Profile, Cat. No. 2722.0 Canberra Government Publishing Services.

Canale, M. (1983) "From communicative competence to communicative language pedagigy", in Richards and R. Schmidt (eds.). Language and Commnunication. London: Longman.

Ellis, R. (1985) Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1990) Context and Culture in Language teaching. Oxford: Oxford University Press.

Leaver, B.L. (1989) "Dismantling Classroom Wall for Increased Foreign Language Proficienci", in Foreign Language Annals, 22/1: 67-77.

Montgomery, C. and M. Eisenstein (1985) "Real reality revisited: an experimental communicative course in ESL", TESOL Quarterly, 19,2.

Nunan, D. (1988) The Learner-Centred Curriculum. Cambridge: Cambridge University Press.

Savignon, S.J. (1972) Communicative Competence: an Experiment in Foreign Language Teaching. Philadelphia: Centre for Curriculum Development.

Tarone, E. (1984) 'Teaching Strategic Competence in the Foreign-Language Classroom', en S.J. Savignon y M.S. Berns (eds.) Initiatives in Communicative Language Teaching. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Yalden, J. (1983) The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation. Oxford: Pergamon.

Yalden, J. (1987) Principles of Course Design for Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Apéndice 1: Comentarios de algunos voluntarios

Fue una linda experiencia poder estar en contacto con una chica japonesa a la cual le interesaba compartir su cultura. En general pienso que a ella le interesaba que nuestras sesiones fueran positivas también para mí.

He encontrado un gran beneficio y es el de conocer mucho más acerca de la cultura australiana.

Hemos conocido a su familia y nos hemos encontrado cuatro amigos más. La amistad es algo muy valioso.

Esta experiencia me exigió el reunir y presentar la información requerida por el estudiante con lo que he aprendido aún más de mi propia cultura.

[Este curso] me permitió conocer un poco más de una cultura totalmente diferente a la mía.

Es difícil encontrar un nativo para conversar cuando uno es estudiante. Cuando yo estudiaba francés necesitaba este tipo de práctica.

Es interesante ser entrevistado o que se interesen por algo que uno da por sentado como mis hábitos, cultura, experiencias y demás.

Me beneficié porque hicimos amistad y eso para mí ya es ganancia. Y yo también quizás mejoré mi español ya que en algunas ocasiones tuve que referirme a un libro para explicar algo de la lengua.

Apéndice 2

Si un amigo participara en este programa le recomendaría que practique hablar mucho con la persona pero que trate de practicar con otras personas también porque hay muchas diferencias interesantes entre las culturas hispanas.

Si una/un amiga/o participara de este programa le recomendaría que trate de hablar mucho, que no tenga miedo de equivocarse porque aprenderá más así.

Aprendí que es difícil ser refugiado en Australia.

La más interesante fue discutir las diferencias culturales entre El Salvador y Australia y pensar sobre las influencias en la comunicación entre dos personas.

Después de que discutimos sobre la comunicación no verbal estaba más atenta en clase sobre este modo de comunicarse y sobre las razones porque nos comportamos de maneras particulares.

Aprendí que la mejor manera de aprender una lengua es hablar y escuchar. Algo cambia, es como aprender la música. Es necesario escuchar.

Espero que mi español va a mejorar -por Marina. Porque vamos a ser amigas, ¡y a los amigos les gusta comunicarse!