



Universidad Virtual
Escuela de Graduados en Educación

**Procesos curriculares del programa académico de Español Lengua
Extranjera de la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la
Universidad Veracruzana**

**Tesis que para obtener el grado de
Maestría en Educación
con acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje**

presenta:

Víctor Hugo Ramírez Ramírez

Asesor tutor:

Mtra. Beatriz Alejandra González Medina

Asesor titular:

Dra. Martha del Ángel Castillo

Xalapa, Veracruz, México.

Abril, 2012

*A mis sobrinos Caro, César, Diego y Edgar,
destellos de luz en el camino de la vida.*

Agradecimientos

Esta tesis no es una producción individual, pues si bien soy el responsable de su presentación, su realización implicó también la coordinación de diversos esfuerzos en el que participaron otras personas. Quisiera ante todo agradecer a la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey por su apoyo profesional, económico y moral para poder cursar esta maestría. Sobre todo quisiera agradecer a las profesoras Dra. Martha C. del Ángel Castillo y la Mtra. Beatriz A. González Medina por su asesoría y ánimos. En segundo lugar, me gustaría dar las gracias al personal, docentes y alumnos de la Escuela para Estudiantes Extranjeros por su accesibilidad y buena disposición para la recolección de datos, entrevistas y observaciones, así como a Andrés Zamora por su apoyo con toda la cuestión informática. No son sólo mis compañeros de trabajo, sino que también los considero mis amigos. De manera especial, quisiera agradecerle a la Mtra. Leticia Rendón de la Universidad Veracruzana, quien siempre me animó a seguir adelante con mis estudios y me impulsó para iniciar esta maestría. Finalmente, quiero agradecer a las personas más importantes de mi vida, mi familia, la cual cada día crece más, y me sigue brindando todo el cariño y la comprensión para realizar este y otros tantos proyectos. En especial, mis padres, Manuela y Pedro, y mis hermanos, Alfredo, César y Argelia, merecen mi agradecimiento desde lo más profundo de mi corazón.

Víctor Hugo Ramírez Ramírez

Procesos curriculares del programa académico de Español Lengua Extranjera de la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana

Resumen

El propósito de esta tesis es estudiar los procesos curriculares que tienen lugar en una institución dedicada a la enseñanza del Español Lengua Extranjera (ELE). En un momento de crecimiento de este campo profesional, es necesario conocer los logros, aciertos, desaciertos, obstáculos y retos que enfrenta esta disciplina de la lingüística aplicada. Esta tesis pretende, además, ser una contribución a los estudios curriculares de ELE, que se encuentran en una fase primeriza en nuestro país. El problema planteado es ¿En qué consisten los procesos curriculares del programa académico de Español Lengua Extranjera de la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana (EEE-UV)? Para responder esta pregunta, se decidió utilizar el enfoque cualitativo, ya que no se buscaba medir resultados finales, sino poner atención a los procesos que se desarrollan. Por tanto, los instrumentos utilizados corresponden a los recomendados para este enfoque: en este caso, análisis de documentos, entrevistas semi-estructuradas y observaciones no-estructuradas. Al responder la pregunta central, se descubre que un análisis de procesos implica acortar la distancia entre la planeación, la instrumentación y la aplicación. Posteriormente, se analiza si cabe la posibilidad de que en el programa de ELE de la EEE-UV pueda desarrollarse un modelo de investigación.

Índice

	Pág.
Resumen	iv
Introducción	v
1. Planteamiento del problema	1
1.1 Antecedentes	1
1.2 Planteamiento	5
1.3 Objetivos	7
1.4 Justificación	8
1.4.1 Conveniencia	9
1.4.2. Relevancia social	10
1.4.3 Implicaciones prácticas	10
1.4.4. Valor teórico	11
1.4.5 Utilidad metodológica	12
1.4.6 Delimitaciones	12
1.4.7 Limitaciones	14
1.5 Definición de términos	14
2. Marco Teórico	17
2.1 El currículo	17
2.1.1 El currículo formal	18
2.1.2 El currículo real	19
2.1.3 El currículo oculto	19
2.1.4. Las perspectivas de estudio	20
2.2 El currículo de lenguas extranjeras	21
2.2.1 Evolución histórica del currículo de Lenguas Extranjeras.....	23
2.2.1.1 <i>El método de gramática-traducción</i>	24
2.2.1.2 <i>El método directo</i>	25
2.2.1.3 <i>El enfoque audio-oral</i>	26
2.2.1.4 <i>El método audio-visual</i>	27
2.2.1.5 <i>El enfoque comunicativo</i>	28
2.2.2 Las perspectivas de estudio curricular en Lenguas Extranjeras.....	29
2.3 Modelos de desarrollo curricular de Lenguas Extranjeras.....	33
2.3.1 El modelo de Brown	33
2.3.2. El modelo de Richards	37
2.3.3. El modelo de proceso de Stenhouse	39
2.3.4. Pertinencia del modelo de investigación.....	41
2.3.5 El modelo de investigación de Stenhouse.....	47
3. Metodología	51
3.1 Enfoque cualitativo	51
3.2 Justificación del enfoque cualitativo	52
3.3 Participantes	57
3.4. Instrumentos	59
3.5 Procedimientos	61
3.6 Estrategia de análisis de datos	62

4. Análisis de resultados	64
4.1 Introducción	64
4.2. Planeación.....	66
4.2.1 Análisis de necesidades.....	66
4.2.1.1 <i>Las necesidades internas</i>	66
4.2.1.2 <i>El marco de referencia elegido</i>	68
4.2.2 Diseño de objetivos	70
4.2.3 Diseño de cursos.....	71
4.3. Instrumentación.....	72
4.3.1 Selección y preparación de materiales	73
4.3.2 Diseño de instrumentos de evaluación.....	78
4.3.3 La capacitación de profesores	79
4.4 La aplicación	81
4.4.1 La enseñanza	82
4.4.1.1 <i>Los contenidos y la metodología</i>	82
4.4.1.2 <i>El discurso educativo</i>	86
4.4.2 El aprendizaje.....	87
4.4.2.1 <i>Las actividades en el aula</i>	88
4.4.2.2 <i>El aprendizaje autónomo</i>	91
4.5 La evaluación y la retroalimentación	94
4.6 Un modelo de investigación para la EEE-UV.....	95
5. Conclusiones	97
Apéndices	109
Referencias	120
Currículum Vitae	124

Índice de tablas

Tabla 3.1 Confrontación de expectativas.....	Pág. 56
Tabla 3.2 Procesos de recolección de datos.....	61
Tabla 4.1 Categorías y subcategorías de análisis.....	65
Tabla 4.2 Contenidos del Plan Curricular del Inst.Cervantes -edición 2007.....	73
Tabla 4.3 Contenidos del Marco Común Europeo de Referencia	77

Índice de figuras

Figura 2.1 Modelo de desarrollo curricular de Brown.....	Pág. 34
Figura 2.2 Modelo de desarrollo curricular de Aznar.....	36
Figura 2.3 Modelo de desarrollo curricular de Richards	38
Figura 2.4 Modelo procesual para el análisis de programa de lengua extranjera con enfoque comunicativo	46
Figura 2.5 Modelo de investigación para programa de lengua extranjera	50
Figura 3.1 Desarrollo de recolección de datos y análisis	63

1. Planteamiento del problema

Esta primera parte es un primer acercamiento a la elaboración de la tesis de maestría que busca responder la pregunta: ¿En qué consisten los procesos curriculares del programa académico de Español Lengua Extranjera de la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana? Incluye siete apartados: introducción, planteamiento del problema, objetivos, justificación, delimitaciones, limitaciones y definición de términos.

1.1. Antecedentes

Se dice que el siglo XX fue el más corto de la historia: inició con el estallido de la Primera Guerra Mundial y terminó con la caída del Muro de Berlín en 1989. Si esto es verdad, desde hace dos décadas nos movemos en el siglo XXI, el cual hasta ahora presenta dos características que lo distinguen de su predecesor: por una parte, el acelerado avance tecnológico, cuya velocidad aumenta literalmente cada día; por otra, el aumento en la intensidad de los procesos de intercambio económico, político, social y cultural, es decir, lo que muchos llaman globalización.

Las consecuencias de estos nuevos movimientos son palpables en diferentes facetas de la vida. En el campo de la educación, uno de los temas que cada vez ocupa mayor preponderancia es el relacionado precisamente con la internacionalización. Si bien este concepto adolece de su novedad y, por tanto, de no ser todavía lo

suficientemente estudiado (Cummings y McGinn, 1997), en educación superior pueden advertirse cambios en dirección de una apertura hacia lo internacional, como pueden ser:

- a) La internacionalización del currículo, es decir el impacto que se tiene en la organización de las instituciones, planes de estudio y contenidos con base en un análisis de necesidades que ya no considere solamente las necesidades locales sino que incluya una visión internacional;
- b) El fomento de intercambios entre estudiantes, profesores y personal administrativo, puesto que la educación se trata de formar personas y las experiencias de los actores involucrados tienen gran impacto en los cambios que buscan la internacionalización;
- c) La enseñanza de lenguas extranjeras, la cual ha desempeñado un papel clave dentro de las instituciones de educación superior al ser pionera de las reformas encaminadas a mayores contactos transnacionales;
- d) Las políticas enfocadas a la homologación de créditos entre diferentes sistemas educativos y entre las instituciones para contribuir a la revalidación de materias y facilitar la libre circulación de estudiantes.

En el contexto mexicano, la internacionalización de la educación superior reclamó su relevancia a partir de la fundación de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional en 1992 (AMPEI, 2011), cuya solidez descansaba en gran parte en la experiencia que las universidades habían tenido en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, ésta, lejos de estar supeditada a las nuevas necesidades del nuevo campo de estudio, mantiene y renueva sus necesidades, fines y alcances.

Nuestro país no se distingue por ser un destino educativo, es decir, en comparación con los países desarrollados hay poco interés entre los estudiantes extranjeros por llevar

a cabo la totalidad de sus estudios universitarios, tanto de pregrado como de posgrado, en nuestras instituciones. En una nota publicada a inicios del año 2009 en la prensa nacional, se advertía que el número de estudiantes extranjeros de tiempo completo en México ascendía a 3 mil estudiantes, lo cual representa sólo el 0.1% de la matrícula total de educación superior (Martínez, 2009). Esta cifra, comenta la nota, contrasta con el 3.4% de estudiantes extranjeros en Estados Unidos y el 10.6% en Canadá. Los estudiantes de tiempo completo en México provienen principalmente de países menos desarrollados, principalmente de América Latina, pero el panorama cambia cuando se trata de estudiantes provenientes de países más desarrollados. Uno de los motivos, dice Cortés Fregoso, citado por Loera (2004), es el bajo nivel de competitividad de las universidades nacionales, el cual se manifiesta en el escaso impacto de su trabajo en el ámbito nacional, así como en la dificultad de los egresados para incorporarse laboralmente a instituciones diferentes a aquella donde realizaron sus estudios.

Lo que sucede en realidad, aclara Cortés Fregoso, es que los estudiantes provenientes de otro país se pueden ubicar mayoritariamente dentro de otra categoría, es decir, la mayoría llega al país gracias a convenios de colaboración entre universidades mexicanas y extranjeras, siendo en su gran mayoría estudiantes de licenciatura que cubren estancias de un semestre (Loera, 2004). Hasta la fecha, no se cuenta con estadísticas globales del número de estudiantes internacionales que realizan este tipo de estancias en México. Dentro de este contexto, lo que se pretende abarcar en este estudio es una de las facetas más relevantes de la presencia de estudiantes internacionales en nuestro país: la enseñanza del español como lengua extranjera.

Prescindiendo de la prioridad de otros aspectos relacionados con la educación internacional en nuestro país, la relevancia de este campo se acentúa si observamos el creciente número de estudiantes que hasta muy recientemente se inscribían en cursos de ELE. De acuerdo con información de la Asociación Mexicana de Institutos de Español (AMIE) –que reúne a escuelas de ocho estados de la República y, principalmente, de Cuernavaca- las cifras del número de estudiantes de ELE eran ascendentes, pues en 2007 registraron a 5 mil 402 estudiantes y en 2008 a 5 mil 616. Actualmente, debido al clima de inseguridad derivado de la guerra contra las drogas emprendida por el gobierno federal, ha habido un descenso del número de estudiantes internacionales en todo el país. En el caso de la AMIE, reporta 8 mil 759 estudiantes en 2009 y 6 mil 655 hasta septiembre de 2010 (Márquez, 2010). A pesar de estos datos, se mantiene el optimismo de que una vez superada esta contingencia el número de estudiantes de español vuelva a mostrar tendencias de crecimiento.

Si bien la enseñanza de ELE se encuentra mayoritariamente a cargo de universidades, no faltan los cuestionamientos sobre su disponibilidad y calidad. Mientras que en Europa se ha logrado una unificación de criterios para la enseñanza de lenguas extranjeras con la elaboración del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), lo cierto es que en nuestro país ese tipo de esfuerzos de homogeneización están prácticamente ausentes. Las acciones que las universidades llevan a cabo para un mejoramiento en la calidad de los programas de español a extranjeros obedecen más a compromisos asumidos de forma unilateral, antes que para cumplir con lineamientos mínimos de calidad impuestos por alguna autoridad oficial, puesto que dicha autoridad no existe. Lo que se presenta aquí, entonces, es una

propuesta de estudio del programa de ELE que ofrece la Universidad Veracruzana a través de la Escuela para Estudiantes Extranjeros (EEE-UV).

1.2. El planteamiento

Ante un panorama que, más que desolador, pareciera sobre todo desarticulado, surgen interrogantes que colocan la calidad de los programas de ELE en el centro del debate. Esta es una consecuencia legítima y natural de aquéllos que, carentes de un marco de referencia, buscan indagar acerca de la pertinencia de sus planes de estudios o saber si éstos mantienen un compromiso con la calidad. La primera interrogante que se plantea es: ¿cuál es el punto de partida para determinar esta calidad? ¿Qué la determina? ¿Los contenidos, los maestros, las instalaciones, las experiencias de los estudiantes?

En el presente estudio, la piedra angular la constituyen los procesos curriculares. No se trata de restar importancia a otros elementos, pero sí se reconoce que es alrededor de éste que giran todos los demás conformantes del proceso educativo, especialmente en un área como ELE, la cual todavía espera definir su lugar en el amplio marco de la educación superior. El contexto al que se enfocará el presente estudio es el provisto por el currículo del programa de ELE de la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana. Así pues, la pregunta en torno a la cual se desarrollará la presente investigación quedaría estipulada como:

¿En qué consisten los procesos curriculares del programa académico de Español Lengua Extranjera de la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana?

Desde luego, estudiar procesos curriculares implica ir más allá de parámetros, tablas estandarizadas o instrumentos numéricos, ya que se trata de estudiar las características que los hacen únicos en cada caso. Se requiere, por tanto, tener la visión de diversos actores involucrados, puesto que hay diferentes perspectivas. No es lo mismo que los planeadores declaren que un currículo es exitoso sin conocer los retos y decisiones que debió enfrentar su aplicación. Para ello hay que valorar la perspectiva docente. Al mismo tiempo, aquellos a quienes se dirige la planeación curricular, los estudiantes, pueden estar de acuerdo o disentir de las afirmaciones que diseñadores o maestros puedan hacer. El presente estudio parte, entonces, desde un enfoque cualitativo, pues, como se dijo, se trata de un fenómeno en el que entran en juego muchas subjetividades.

Como ya se explicó previamente, los recientes pasos que las universidades mexicanas han dado para incorporarse a la dinámica educativa internacional se están dando en caminos que todavía resta trazar. La Universidad Veracruzana no es ajena a estas tendencias de internacionalización y, más bien, ha sido impulsora del desarrollo de cursos tanto de lengua como contenido para estudiantes internacionales, de ahí la necesidad de conocer la visión de aquellos que participan o han participado en la conformación del programa. En términos de Hernández Sampieri et al. (2010), se trata

de conocer “sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (p.364).

1.3. Objetivos

En concordancia con el planteamiento anterior, el objetivo principal de esta investigación es:

- Describir en qué consisten los procesos curriculares del programa académico de Español Lengua Extranjera de la EEE-UV, es decir, cómo se desarrollan los procesos, cuyo objetivo es el aprendizaje de la lengua entre los estudiantes de español.

Derivados de este objetivo principal, se pueden mencionar los siguientes:

- Desarrollar un modelo de proceso para el estudio del currículo de un programa universitario de lengua extranjera.
- Conocer el modelo de investigación y explorar la viabilidad de su aplicación a un programa universitario de lengua extranjera.
- Contribuir a la investigación del campo de la enseñanza de ELE en México mediante el análisis de los procesos curriculares de una institución universitaria.

1.4. Justificación

La relevancia de llevar a cabo una investigación sobre los procesos curriculares de un programa académico de ELE es justificable, en primera instancia, si se toman en cuenta los siguientes datos:

a) De acuerdo con Francisco Pérez, director de la Federación de Escuelas de Español como Lengua Extranjera (FEDELE) en España, el número de estudiantes de ELE en ese país creció en 150% entre 2001 y 2007; además, se calcula que en Estados Unidos hay aproximadamente 4 millones de estudiantes de español interesados en hacer una estancia en el extranjero (Márquez, 2010).

b) Según los datos más recientes presentados por la *Modern Language Association* (MLA) de Estados Unidos, en 2009 había 864,986 estudiantes inscritos en cursos de español en instituciones de educación superior, lo cual constituye el 51.4% de todos los estudiantes inscritos en clases de lengua extranjera. Además, las tendencias de crecimiento son positivas pues entre los años 2006 y 2009, hubo un aumento de 5.9% en la matrícula de este tipo de estudiantes (Furman et al., 2010).

c) En el Anuario 2009 del Instituto Cervantes se daba a conocer que, con motivo de que el español se ha vuelto lengua de impartición obligatoria a nivel secundaria en Brasil, ese país requiere 12 mil nuevos profesores de lengua (Mendoza, 2010).

Aunados a estos datos y siguiendo las recomendaciones de Hernández et al. (2010), la presente se justifica, además, con la información contenida en los siguientes apartados.

1.4.1 Conveniencia.

El estudio de los procesos curriculares es conveniente principalmente en dos sentidos: por ser una contribución al estudio del ELE y por tratar un estudio de caso que puede ser relevante para el desarrollo de los cursos de español no solo en la Universidad Veracruzana, sino en otras instituciones de educación superior.

En lo que concierne al primero, desde que España asumió la responsabilidad de promover el uso del español en la comunicación internacional –con iniciativas como la creación del Instituto Cervantes- ha habido gran impulso a la investigación sobre el papel del español desde diversas perspectivas: económicas (Berdugo, 1999), políticas (Sánchez, 1992; de Tamarón, 1992), lingüísticas (Salvador, 2003), pedagógicas (las publicaciones anuales del Instituto Cervantes y la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), comunicativas (Gómez Font, 2003), etc. La gran mayoría de estos trabajos, sin embargo, se han producido en España de manera que, aunque pueden ser ilustrativos de las situaciones por las que atraviesa la lengua, no deja de ser un ángulo de visión que no siempre coincide con la situación mexicana. Este trabajo, al enfocarse al estudio de la EEE-UV, pretende ser una contribución, desde su perspectiva como trabajo cualitativo, al estudio de los procesos de enseñanza – aprendizaje del español a extranjeros en nuestro país.

En cuanto al segundo, como se explicó en el apartado anterior, es necesaria una evaluación de los procesos curriculares que permitan conocer mejor lo que ocurre dentro de la EEE-UV. A diez años de haber comenzado una reforma curricular, es válido preguntarse cómo ha sido el desempeño hasta este momento.

1.4.2 Relevancia Social.

En su alcance social esta tesis busca servir como documento revelador de cómo se llevan a cabo la planeación, instrumentación, aplicación y evaluación de un currículo de lengua extranjera y, por tanto, beneficiar a aquellos interesados en el campo. Esto es especialmente cierto cuando nos referimos a la enseñanza de ELE, ya que hasta la fecha en México sólo se cuenta con un programa de posgrado (una especialización en la UNAM) en este tipo de formación, a diferencia de España donde gran variedad de universidades ofrecen diversos programas de máster y doctorado. En la EEE-UV se ofrece un curso con valor curricular pero sólo a nivel de licenciatura llamado Didáctica de Español como Lengua Extranjera.

1.4.3 Implicaciones prácticas.

Las implicaciones que en el nivel práctico esta investigación pueda tener se ubican sobre todo en el contexto de la EEE-UV. Siendo una entidad académica con 54 años de impartición de cursos a extranjeros, hasta la fecha no hay documentos que atestigüen la elaboración de una evaluación del plan curricular. En el año 2007, con motivo de la incorporación de la EEE a la red de centros asociados del Instituto Cervantes, se emitió una evaluación de aspectos como organización, instalaciones, currículo, actividades extracurriculares, etc. que debían mejorarse con el objetivo de ofrecer un servicio de mejor calidad. Esta evaluación, aunque enfatizó la necesidad de mejorar aspectos

relacionados con el currículo, no abundó en su análisis y se enfocó, más bien, en medidas correctivas.

Los programas académicos merecen someterse a una evaluación que derive en retroalimentación para su mejoramiento. Esta tesis pretende ser un primer paso enfocado a una evaluación al analizar el desarrollo de los procesos curriculares del programa académico de ELE.

1.4.4 Valor teórico.

Los estudios curriculares en el área de Lenguas Extranjeras vieron la luz en la última década del recién concluido siglo XX con el trabajo de Brown (1995). En el caso de ELE, los estudios más detallados han estado a cargo de García (1995), quien hace un análisis muy completo del Plan Curricular del Instituto Cervantes. La perspectiva teórica de la que parte el presente estudio es el modelo de procesos presentado por Stenhouse (1975). Aunque el modelo de análisis aquí presentado no es original, sí es novedoso en cuanto a su aplicación para el estudio de un programa de ELE ubicado en el enfoque comunicativo. Los términos empleados no son de acuñación nueva sino que se adaptaron partiendo de diversos autores referidos a lo largo de la tesis. Otra innovación se podría encontrar en la faceta de los estudios curriculares de ELE en el contexto nacional, los cuales han sido poco explorados. No obstante, sería pretencioso sugerir que los resultados recabados al final de esta investigación puedan aplicarse a un contexto más general. Se pueden encontrar puntos coincidentes pero, al tratarse de una investigación cualitativa, es necesario entender los procesos y los actores dentro del contexto particular de la EEE-UV.

1.4.5 Utilidad metodológica.

Debido a lo reciente de los estudios curriculares en ELE, los instrumentos utilizados son de elaboración propia y, en gran medida, basados en la experiencia docente del autor. Por ello, al ser elaborados, estuvieron abiertos a la modificación a medida que se obtuvieron determinados resultados del fenómeno estudiado. Desde el inicio se esperaba que estos instrumentos pudieran servir de guía para la realización de estudios en otros contextos, puesto que al final lo que determinaría los resultados serían las respuestas. Se utilizaron técnicas de observación, entrevistas y análisis de documentos. Los instrumentos aquí presentados quedan, pues, abiertos al escrutinio del lector. Si se juzga que son válidos y confiables, se podría decir que hay una contribución positiva a la forma de experimentar, como lo sugieren Hernández et al. (2010).

1.4.6 Delimitaciones.

La presente propuesta de investigación es sobre los procesos curriculares del programa académico de ELE: se trató de atender a todos los factores relacionados con este eje conductor, los cuales se volvieron a su vez los delimitantes de sus alcances. Se examinaron solo documentos relacionados con el diseño y la implementación del currículo de ELE en la EEE-UV. En ese mismo lugar se llevaron a cabo observaciones en el salón de clase y se entrevistó a sus maestros. Las entrevistas se enfocaron a cuestiones curriculares, si bien otros salieron a colación debido a lo difícil de una delimitación exclusiva. Esto quiere decir que la aparición de otros elementos no se

suprimió de forma artificial –si de alguna manera contribuyen a mejor entendimiento del tema central-, mas no se dedicaron recursos a su profundización. Estos cabos sueltos, sin embargo, quedaron como preguntas abiertas para investigaciones futuras.

En cuanto a la delimitación geográfica, solamente se remitió al contexto inmediato a la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana, que es la entidad ejecutante del currículo que se evaluó. Se encuentra localizada en la ciudad de Xalapa, Veracruz. No se buscó hacer comparaciones con otras instituciones, puesto que se encuentran inmersas en otras dinámicas, en otros movimientos que pueden o no coincidir con los de esta entidad. Además, tampoco se abordaron aspectos que cubren otras actividades no directamente relacionadas con el desarrollo curricular tales como actividades extra-clase, programas de apoyo a estudiantes, cuestiones administrativas e institucionales paralelas a la vida académica.

En cuanto a la delimitación temporal, este estudio se llevó a cabo durante las tres sesiones académicas del año 2011, primavera, verano y otoño. En las dos primeras (enero-mayo, junio-julio) se procedió a examinar los documentos que dieron el sustento teórico a la investigación. Durante los tres periodos, sin embargo, hubo conversaciones con colegas, algunas veces formales, otras informales, sobre la naturaleza del estudio. Las entrevistas con diseñadores, maestros y alumnos se llevaron a cabo sobre todo durante el semestre de otoño (agosto-octubre). Posteriormente, se emprendió el análisis de los resultados.

1.4.7. Limitaciones.

De forma general, no se puede hablar de limitaciones en la elaboración del presente trabajo. En la parte correspondiente a la recolección de la evidencia se contó con la anuencia de la dirección de la EEE-UV y los diseñadores, docentes y alumnos cooperaron de forma voluntaria en las entrevistas. Tampoco hubo restricciones para tener acceso a todo tipo de documentos necesarios para llevar a cabo mejor análisis. Se podría hablar de limitación en cuanto al alcance de la investigación final, puesto que se trata de mostrar un ejemplo de desarrollo curricular de ELE que sucede en México. Como se explicó anteriormente, los resultados aquí obtenidos no pueden dar lugar a generalizaciones.

1.5. Definición de términos

Algunos de los términos que aparecerán de manera recurrente en el desarrollo de la presente investigación son los siguientes. Las presentes definiciones se han extraído del portal de Formación de profesores del Instituto Cervantes (2011).

Aprendiente: “es la persona que se encuentra en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, al margen de otras consideraciones, como la edad o el contexto en que aprende”.

Aprendizaje de segundas lenguas o extranjeras: “Conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiente alcanza un determinado nivel de competencia en una lengua segunda”.

Marco Común Europeo de Referencia (MCER): “Proyecto que se inscribe dentro de la política lingüística del Consejo de Europa y tiene los siguientes objetivos:

- a) Proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo entre los diversos pueblos europeos.
- b) Facilitar la movilidad de los ciudadanos así como el intercambio de ideas.
- c) Desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes para todas las lenguas de Europa.
- d) Promover el plurilingüismo”.

Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC, título completo Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español): obra que fija y desarrolla los distintos niveles de dominio que cabe establecer en un programa de enseñanza del español como lengua extranjera; en este cometido se atiene a la escala de niveles que propone el Marco común europeo de referencia. Como documento oficial de referencia que es para todos los centros del Instituto, el Plan curricular ofrece un tratamiento sistemático para la preparación de los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza; se limita, pues, al material que es objeto de enseñanza y aprendizaje, sin entrar en los otros dos componentes de un currículo: la metodología y la evaluación.

Planificación de clases: “Proceso de especificación de la secuencia de actividades prevista para un período temporal limitado, mediante las cuales se pretende conseguir los objetivos de enseñanza fijados en la planificación global para un curso”.

Cabe mencionar aquí que, al utilizar el término *Lenguas Extranjeras* (con mayúsculas), me refiero a la rama científica de la Lingüística Aplicada que se encarga de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, de la misma manera que en otros estudios se utiliza Matemáticas o Química.

Finalmente, en el trabajo se utilizan algunas abreviaturas de forma recurrente:

CAA: Centro de Auto-acceso.

EEE-UV: Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana.

ELE: Español Lengua Extranjera.

UV: Universidad Veracruzana. Puesto que las siglas coinciden con las de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, cuando se trate de ésta se utilizarán las siglas UV-ITESM.

2. El marco teórico

Como sustento al planteamiento de analizar los procesos del currículo académico del programa de ELE en la Universidad Veracruzana, se hace una presentación de los aspectos más generales de la investigación curricular general. Posteriormente, se hace un recorrido histórico de las contribuciones más importantes de la didáctica de lenguas extranjeras al desarrollo curricular. Como tercer paso, se analizan las contribuciones para el análisis curricular de Brown y Richards en el área de lengua extranjera y, posteriormente, se presenta el modelo procesual utilizado para análisis en esta tesis. Finalmente, se incluye una breve sección donde se describe en qué consiste el modelo de investigación presentado por Stenhouse.

2.1. El currículo

Hablar del currículo en la educación es referirse a uno de los pilares que le dan mayor sustento. No obstante, la relación existente entre estos dos conceptos no ha sido la misma a lo largo de los siglos. Si se hace una revisión histórica del papel que ha jugado el currículo en la enseñanza, se tendría que regresar a los tiempos de Comenio en los cuales la triada exposición-libro de texto-material didáctico se estableció como cimiento del proceso educativo. Más tarde, se pasaría al concepto de formación en estética y valores de Herbart y, unos años después, se llegaría hasta el papel que tiene la educación como proceso para la socialización, según Durkheim, y la formación del ciudadano democrático, según Dewey (Díaz Barriga, 2006). En este devenir histórico se

encuentran dos elementos esenciales. Por un lado, la importancia de la escuela, que se erige como el centro autorizado de la formación de los individuos (primero como seres morales, luego humanos y, finalmente, como ciudadanos); y, por otro lado, el reconocimiento de que en el proceso histórico la teoría curricular encuentra su mayor dificultad para la definición de su objeto. Dice Casarini (2009) que el primer paso que se debe tomar si se quiere elaborar un estudio del currículum consiste en “desarrollar una visión histórica amplia acerca de éste como objeto de estudio, puesto que no es inmutable” (p. 5). Así pues, dentro del todavía reciente debate por la definición del objeto de estudio de la teoría curricular, las propuestas giran en torno a la existencia de dos elementos: las intenciones, tanto de contenido como pedagógicas, y las realidades. El grado de importancia que estos elementos puedan tener ha determinado la forma de entender el currículum desde tres perspectivas: formal, real y oculta.

2.1.1 El currículum formal.

Los primeros estudios en torno al currículum se enfocaban prácticamente en los contenidos, es decir, en qué enseñar. Dentro de esta rama se encuentran los exponentes más tradicionalistas y los que dieron base al estudio de la teoría curricular como Tyler, Tanner y Tanner, Taylor y Richards y, más recientemente Coll, quienes basan la seguridad de su argumento en el hecho de que estamos hablando de contenidos y resultados de aprendizaje bastante concretos que dejan poco espacio a la especulación (Angulo y Blanco, 1994). Por lo tanto, se dice que este enfoque centrado en contenidos se ocupa de estudiar el *currículum formal*.

2.1.2 El currículo real.

Dentro del estudio del currículo hay otro enfoque que ve al currículo desde otra perspectiva, es decir, como una serie de prescripciones pedagógicas para el trabajo intramuros: es el enfoque del currículo real. Angulo y Blanco (1994) mencionan que algunos de sus exponentes, como Pratt y Hirst, han buscado ir más allá de los contenidos, puesto que, arguyen, éstos no sólo se limitan a las intenciones educativas, sino que busca regular la instrucción misma al dictar cuáles deben ser los materiales, los métodos de enseñanza o aprendizaje y otro tipo de acciones intencionadas. En palabras de Angulo y Blanco (1994), este currículum operativo se vuelve simplemente una serie de instrucciones de cómo llevar a cabo el currículum planificado.

2.1.3 El currículo oculto.

Un tercer enfoque que ha cobrado mayor relevancia en la teoría curricular es el referente al currículo oculto, el cual Casarini (2009) define como las enseñanzas encubiertas, latentes y no explícitas que reproducen un sistema social de valores al nivel de la escuela. En otras palabras, lo que estos teóricos buscan rescatar al hablar del currículo oculto son todos aquellos elementos que existen alrededor del fenómeno educativo, pero que no se encuentran plasmados dentro de un documento prescriptivo como pudiera ser un plan curricular o un programa de estudios. Para Clandinin y Connelly, citados por Gimeno Sacristán (1998), por ejemplo, el ambiente y el contenido

cultural de los actores educativos, los maestros en específico, son una parte integral para la aplicación y acomodación de las propuestas curriculares. Esta reflexión ha llevado a autores como Angulo y Blanco (1994) a señalar la necesidad de incluir la naturaleza de los cambios y las interacciones que se llevan a cabo en la escuela como parte de la puesta en práctica de una normatividad educativa. Con esta nueva inclusión, el concepto de currículo deja de entenderse solamente como una racionalidad educativa, pues incluye la dimensión de los valores. Para Giroux, citado por Casarini (2009), una perspectiva teórica para el estudio del currículo oculto no sólo muestra una nueva perspectiva de estudio de éste, sino que también se vuelve una herramienta útil para interpretar el modo de operación de la escuela en cuanto a institución social. En el caso de México, Díaz Barriga (2006) ha hecho también importantes aportaciones en cuanto a la presencia de los valores en el currículo oculto.

2.1.4 La perspectiva de estudio.

Bolívar (1999) dice que en los años sesenta y setenta a la evaluación curricular se le relacionó mucho con la introducción de reformas e innovaciones en sistemas escolares. No obstante, más tarde se hizo necesario tomar en cuenta otros factores como el contexto, las necesidades, las percepciones, las perspectivas de profesores y alumnos. En otras palabras, dice Bolívar, se pasó de un enfoque de fidelidad, en los que la definición y aplicación de indicadores medían el grado de desarrollo de un proyecto, a una perspectiva de proceso. Esta última considera al currículo desde una perspectiva más abierta, variable y sensible a los cambios por contextos y sujetos particulares. Bolívar

(1999) cita a Fullan al afirmar que la evaluación no debe reducirse únicamente a comprobar los resultados terminales de un proyecto curricular, sino que se debe analizar como una propuesta dentro de un contexto particular; de esta manera, arguye, se puede entender y valorar mejor la práctica. Para este autor, no basta solo con examinar los objetivos, sino también las consecuencias, hayan sido planificadas o no:

Al evaluar desde una perspectiva como esta, estaríamos en mejores condiciones para juzgar no sólo si se han logrado o no ciertos resultados, sino también para comprender a qué tipo de condiciones y procesos pueda ser atribuible, no descartando incluso la posibilidad de que el proyecto como tal, en realidad, no haya llegado a desarrollarse según lo previsto (Bolívar, 1999, p.369).

A pesar de estas nuevas perspectivas, advierte Bolívar (1999), el enfoque de fidelidad muchas veces domina al momento de hacer una evaluación curricular debido a que es más cómodo ese tipo de evaluación. La perspectiva procesual, por su parte, debe “dar cuenta de los factores que han afectado, condicionado y reconstruido la innovación, y perseguir una apreciación más cualitativa del desarrollo y los resultados de un currículum” (p. 370). Debido a que este tipo de evaluación supone detectar lo que pasa, apoyar la implementación, reforzar a los centros, plantear que partes deben alterarse, sostiene Bolívar (1999) que no todos están dispuestos a asumir esa responsabilidad. En el caso de esta tesis, se trata de dar un primer paso a lo que sería una evaluación curricular desde este tipo de perspectiva procesual.

2.2. El currículo de lenguas extranjeras

En concordancia con la recomendación de Casarini (2009) en torno a la necesidad de desarrollar una visión histórica del currículo debido a su naturaleza mutante, se hace

una síntesis de algunos de los enfoques o métodos que han guardado mayor relevancia a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Antes de iniciar este recorrido, se requiere apuntalar algunos términos que se utilizarán no sólo aquí, sino a lo largo de toda la tesis. El uso de terminología ha dado lugar a numerosos debates que indican la pertinencia o corrección de ciertas definiciones. No es el objetivo detenerse en estos debates y simplemente se limitará a presentar los términos provistos por diversos autores.

Richards y Rodgers (2001) en su *Approaches and Methods in Language Teaching* presentan las siguientes definiciones para enfoque, método, diseño y procedimiento:

Enfoque: un conjunto de creencias y principios que pueden ser usados como bases para la enseñanza de una lengua.

Método: un diseño o sistema específico de instrucción basado en una teoría particular del lenguaje y del aprendizaje del lenguaje.

Diseño: el nivel de análisis metodológico que considera objetivos, contenidos, tareas, actividades, papeles del alumno y maestro y de los materiales didácticos.

Procedimiento: son las técnicas, prácticas y comportamientos que operan en la enseñanza de un idioma de acuerdo con cierto método particular.

Brown (1995) distingue entre enfoques, programas analíticos (*syllabuses*), técnicas y ejercicios, que define así:

Enfoques: maneras de definir qué y cómo los estudiantes necesitan aprender.

Programas analíticos: Formas de organizar el curso y los materiales.

Técnicas: Formas de presentar los materiales y la enseñanza.

Ejercicios: Formas de practicar lo que se ha presentado.

Para los fines de esta tesis se recurrirá al uso de los términos enfoque (creencias y principios generales de la enseñanza de una lengua), métodos (sistema específico de instrucción), programas analíticos (formas específicas de organización del curso), técnicas (formas de presentación de materiales y enseñanza) y ejercicios (prácticas).

2.2.1 Evolución histórica del currículo de lenguas extranjeras.

En la enseñanza de lenguas extranjeras el debate curricular ha tenido características diferentes al de otras áreas del conocimiento. Mientras que en otras ciencias –exactas, naturales, ciencias sociales, inclusive- el manejo de los conocimientos se está viendo rebasado por la cantidad de información nueva que surge todos los días como resultado del acelerado desarrollo tecnológico, en el caso de las lenguas extranjeras se cuenta con un grupo de conocimientos formales, es decir el corpus lingüístico, que, en comparación, evoluciona muy lentamente. Es cierto que el lenguaje es un ente vivo y que los idiomas nacen, crecen, se desarrollan y mueren como en una analogía biológica. No obstante, estos cambios son lentos, apenas perceptibles en el

periodo de vida de una persona: tan sólo nuestro idioma, el español, acaba de cumplir sus primeros mil años y está hoy quizá en el mejor momento de su larga vida.

Los contenidos lingüísticos de los programa de lengua y la metodología han ocupado uno de los lugares primordiales en los estudio de la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, dentro de esta área el estudio del corpus lingüístico no ha tenido el mismo alcance, como sí ha sucedido con estudios gramaticales o lexicales. El debate se ha centrado, más bien, en fomentar las habilidades lingüísticas con fines utilitarios. La historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras, una actividad milenaria existente desde el día en que dos grupos lingüísticamente distintos decidieron comprenderse, se ha enfocado sobre todo al mejoramiento de los métodos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, de ahí que hacer un recorrido histórico de la enseñanza de lenguas equivalga a examinar aspectos importantes de esta parte del currículo. A continuación, se rescatan algunos de los aspectos más relevantes de la literatura en torno a esta evolución: el método de gramática-traducción, el método natural o directo, el enfoque audio-oral, el método audiovisual y, finalmente, el enfoque comunicativo.

2.2.1.1 El método de gramática traducción.

Se desarrolló a principios del siglo XIX y su metodología consistía en una serie de actividades que se tenían que llevar a cabo en clase: formulación de la regla, lista de vocabulario para memorizar, ejercicios de traducción desde y hacia la lengua meta. Los

principales exponente de este método fueron Karl Plötz y Henrich Ollendorff. (Richards y Rodgers, 2001). De acuerdo a la revisión que hace Johnson, este método se distingue porque: a) es difícil y ocupa mucho la mente; b) uno de los objetivos del método es desarrollar la disciplina intelectual más que la comunicación, es decir, carecía de autenticidad; c) concentra su fase práctica el nivel de las oraciones, lo cual deriva en largas secuencias de preguntas y respuestas carente de significado práctico; d) se abusa del método deductivo y se utiliza la lengua materna en la instrucción; e) se enfoca sobre todo a la enseñanza de lengua escrita y no la hablada; f) no hay un sustento teórico detrás de este método de enseñanza (Johnson, 2008).

Respecto al papel de las fuentes, se puede notar que en este enfoque hay una fuente única del currículum, es decir la gramática “correcta” de acuerdo con la visión clásica de las lenguas, así como la importancia que adquiere la escuela como el medio para la transmisión de este tipo de conocimiento, pues se le consideraba el centro legítimo para la conservación de la alta cultura.

2.2.1.2 El método directo.

Surgido como método natural a finales del siglo XIX en Inglaterra (Sweet), Alemania (Viëtor) y Francia (Passy), enfocaba su interés en la expresión oral, daba mayor atención a aspectos fonéticos para la pronunciación correcta y usaba textos y diálogos para la asociación entre significados con objetos e ideas (Richards y Rodgers,

2001). Al cuestionar el método de gramática-traducción, la gramática es prácticamente relegada, pues lo que se busca es un aprendizaje “natural”, es decir, como el de los hablantes nativos de la lengua. El método es altamente intuitivo y defiende la postura de que la mejor forma de aprender una lengua es hablándola y no estudiándola (Martín, 2009). Su representante más conocido es Maximilian Berlitz, quien fundaría las escuelas de idiomas que hoy llevan ese nombre y cuya metodología sigue hoy en día estos preceptos.

2.2.1.3 El enfoque audio-oral.

A diferencia de los métodos anteriores que se originan en Europa, éste enfoque tuvo su origen en Estados Unidos cuando en 1941 Charles C. Fries funda el *English Language Institute* en la Universidad de Michigan. En plena efervescencia militar por la Segunda guerra mundial, el ejército de ese país solicitó a Leonard Bloomfield y Charles C. Fries el diseño de un método de aprendizaje de idiomas para los miembros de las fuerzas armadas. Al año siguiente publicaron un breve panfleto de 16 páginas titulado *An Outline for the Practical Study of Foreign Languages* (Bosquejo para el Estudio Práctico de los Idiomas Extranjeros), el cual serviría de base para lo que se llamó el *Army Specialized Training Program* (Programa Entrenamiento Especializado del Ejército), conocido popularmente como Método G.I. (Howatt, 1984). Basado fuertemente en el estructuralismo lingüístico y en el conductismo, este método proveería

las bases para la creación del enfoque audio-oral, que sería muy popular en Estados Unidos –y en su propia versión en Europa– en la década de los años sesenta. Las características de este enfoque eran que la gramática se aprendía de forma inductiva, el aprendizaje se basaba en la repetición de ejercicios (*drills*) y la evaluación dependía de la memorización y repetición del modelo tanto en textos orales como escritos. (Martín, 2009).

2.2.1.4 El método audiovisual.

El lingüístico británico John Rupert Firth enfatizó la importancia del “contexto de situación”, es decir, decía que para un correcto aprendizaje de un idioma era necesario relacionarlo con el contexto de uso. Una de las consecuencias a nivel curricular de este método fue que los programas de estudios debieron plantearse en torno a situaciones para que en cada lección se manejara el lenguaje acorde con éstas (Johnson, 2008). Este enfoque, junto con el sustento teórico del llamado estructuralismo británico y el conductismo, derivarían en la creación del método audiovisual. En este método se requería del uso de diapositivas y cintas magnetofónicas para que el alumno hiciera una conexión entre el *input* auditivo y el visual. Se dependía mucho de la memoria y en algunos casos se buscaba la repetición de diálogos. La versión más conocida de este método fue desarrollada en Francia en el *Centre de Recherche et d'Étude pour la*

Diffusion du Francais (CREDIF), y se le llamó método estructuro-global-audio-visual (SGAV).

Este método tuvo su auge pero decayó ante la aparición de nuevas teorías lingüísticas, sobre todo con la publicación de *Las Estructuras Sintácticas* de Chomsky a finales de los años cincuenta, la cual repercutiría enormemente en la enseñanza de lenguas extranjeras con la introducción del cognitvismo y el término de competencia en la lingüística (Richards y Rodgers, 2001).

2.2.1.5 El enfoque comunicativo.

A mediados de los años sesenta, Newmark publicó un artículo donde expresaba algunos de los malestares de los profesores con el método audiolingual: el énfasis en la gramática hacía que los alumnos tuvieran competencia estructural pero no comunicativa, es decir, que a pesar de que conocían bien la gramática de una lengua eran incapaces de mantener una breve conversación significativa (Johnson, 2008).

Con la difusión de los descubrimientos de Chomsky sobre la capacidad de creación lingüística y la singularidad para la generación de oraciones, se abrieron nuevas perspectivas en la enseñanza de lenguas que se enfocarían en los problemas señalados por ese tipo de malestares. De acuerdo con Richards y Rogers (2001), en Gran Bretaña los lingüistas no sólo dieron la bienvenida a las ideas de Chomsky sino que “destacaron otra dimensión fundamental de la lengua que no se trataba de manera adecuada en los enfoques en la enseñanza de idiomas del momento: el potencial funcional y

comunicativo de la lengua” (p.67). Al dar este paso, quedó atrás el énfasis en las estructuras gramaticales y se dio paso a la eficiencia comunicativa con el fin de que el alumno desarrollara lo que lingüistas como Hymes llamaban competencia comunicativa.

La entidad encargada de albergar el proyecto para desarrollar un método que enfatizara el carácter comunicativo de la lengua fue el Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa, el cual reunió a expertos en enseñanza de idiomas. En este grupo se encontraba Hymes, quien desarrolló dos conceptos que serían de importancia para el desarrollo curricular: la categoría semántico-gramatical y las categorías de función comunicativa (Johnson, 2008). La otra gran contribución que hicieron los trabajos del Consejo de Europa fue la metodología comunicativa. La principal diferencia con los métodos audiolinguales era que en el salón de clases también se manejaban situaciones hipotéticas, especialmente mediante la técnica de juego de roles.

2.2.2 Las perspectivas de estudio curricular en lenguas extranjeras.

Quizá en la enseñanza de lenguas extranjeras, más que en otras disciplinas, el análisis descubrirá fuertes lazos de desarrollo entre los contenidos y las metodologías de enseñanza, debido a la naturaleza del aprendizaje de la lengua. A diferencia de otras ciencias, en las cuales la transmisión de contenidos por mucho tiempo no ameritó una reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la clase de lengua su dominio equivale al fondo y la forma: se enseña lengua y se trabaja con ella. Algunos de los

aspectos que más llaman la atención sobre el estudio del currículo de lenguas extranjeras son:

a) Lo incipiente de los estudios teóricos relacionados con el currículo de lenguas extranjeras o segundas, los cuales se limitan al estudio de situaciones concretas en niveles educativos básicos principalmente, dentro de contextos nacionales (James, 1998; García, 2004; Greenia, 1992, proveen interesantes ejemplos de lo que ocurre dentro de Estados Unidos). Estos estudios se han llevado a cabo en todo el mundo, si bien no aparecen de forma coordinada, sino que se respaldan más bien en la existencia de estándares nacionales, cuando existen.

b) La reciente aparición de estudios relacionados al desarrollo curricular de lenguas extranjeras dentro del contexto internacional, impulsados sobre todo desde la publicación del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (ver Byrum, Szwilski y Thompson, 2000, sobre un caso de inmersión; Andersen, 2006, para un estudio de caso europeo).

Los estudios sobre currículo oculto en enseñanza de lengua, por su parte, ocupan una posición marginal dentro de la ya de por sí marginal situación de los estudios curriculares de lenguas extranjeras. Las enseñanzas cubiertas, latentes y no explícitas que menciona Casarini (2009) han merecido poca atención, si acaso por parte de algunos detractores de las visiones generalistas e idealistas que en ocasiones acompañan al proceso de aprendizaje de lenguas. Algunos de los estudios que se encontraron a este

respecto durante la realización de esta investigación podrían dar lugar a la siguiente clasificación:

- a) Investigaciones en torno a los individuos y sus representaciones. En ellas se encuentra que en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras a veces se encuentra acompañado de estereotipos o actitudes negativas hacia determinados grupos tanto en los materiales didácticos como en las prácticas. Estos grupos pueden ser mujeres (Ohara, Saft, y Crookes, 2000), inmigrantes (Miquel, 2003), homosexuales (Nelson, 1999), etc. Estas investigaciones se han llevado a cabo generalmente en contextos bastante localizados, por lo que no forman parte de grandes corrientes de estudio curricular.
- b) Investigaciones en torno a las culturas y sus representaciones. Ésta es la categoría de estudio de currículo oculto que ha adquirido mayor envergadura especialmente desde la integración del elemento intercultural a la enseñanza de lenguas extranjeras. En ésta se pueden encontrar diversas perspectivas, desde las que estudian la confrontación de valores en el aula hasta las que contemplan entes más amplios como podrían ser los estados-nación. En todas, el debate central es la visión de cultura.

En enseñanza de lenguas, la visión más tradicionalista de cultura es la que pretende mostrar a una nación desde una perspectiva dominante e institucionalizada, no abierta a la variación. Miquel y Sans (1992) llaman a ésta “Cultura” (con mayúsculas), la cual dominó los llamados *Landeskunde* en Alemania o los *Cultural Studies* de Estados Unidos. En el área de lengua se pueden citar numerosos ejemplos de libros de texto en los cuales se presenta una visión incuestionable de la cultura, generalmente bajo

el rubro de “civilización”, en la que se presenta un estado nación como un ente uniforme y homogéneo (Oliveras, 2000). En la actualidad, sin embargo, y sobre todo a partir de la publicación del Marco Común Europeo de Referencia, han adquirido mayor relevancia los enfoques interculturales, es decir, aquellos que buscan establecer un diálogo entre los miembros de la cultura que se presenta en la clase de lengua y la cultura de los aprendientes, y entre ellos mismos en caso de no comparten la misma cultura. La literatura de este tema es prolífica y se encuentra ahora en uno de sus mejores momentos y, aunque no sea el tipo de estudio que se autodenomine de currículo oculto, la introspección que hace por el análisis de documentos, las observaciones, las entrevistas, entre otros, brindan mucha luz en torno a la manera cómo éste se lleva a cabo. Algunos de los autores que mayormente destacan por estos estudios son Byram y Fleming (1998) y Kramsch (1998) y, desde una perspectiva más acorde con la realidad mexicana, el trabajo de Pflieger y Simón (2010).

En su libro introductorio hacia la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, Johnson (2008) menciona una frase extraída de *25 siglos de Enseñanza de Idiomas*, un libro sobre el recorrido histórico realizado por Louis G. Kelly: “Las ideas accesibles a los maestros de idiomas básicamente no han cambiado en 2000 años” (p.252). Esta frase podría sonar bastante desalentadora para cualquiera que esté inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Los estudios curriculares sobre enseñanza de lenguas extranjeras, como se puede atestiguar, guardan todavía un interesante campo de exploración. Si alguna conclusión se puede extraer de este recorrido histórico y documental es que en la investigación de diseño curricular la gran

veta la proveen las variantes sobre enseñanza de lengua que se puedan hacer en contextos específicos. Es verdad que existen grandes principios reguladores de la actividad docente, pero es en el análisis consciente de cada contexto, de las necesidades específicas de cada población, de los recursos que tiene a la mano y de sus limitantes, es decir, en el estudio de caso, donde se pueden hacer descubrimientos innovadores.

2.3. Modelos de desarrollo curricular de lenguas extranjeras

Una vez concluido el recorrido histórico del currículo general y el currículo de Lenguas Extranjeras, es necesario abundar los modelos existentes y determinar el que servirá como punto de partida para la realización del presente estudio. Las propuestas de desarrollo curricular en Lenguas Extranjeras son relativamente recientes pues iniciaron en la última década del siglo XX. Aquí se analizan dos que por su alcance pueden considerarse como las más relevantes. Estas son las de Brown (1995) y Richards (2001).

2.3.1 El modelo de Brown.

Brown presenta su propuesta en su *The Elements of Language Curriculum: A systematic approach to program development* (1995), resultado de sus experiencias en la creación de dos programas de inglés como lengua extranjera o segunda. Esta obra fue pionera en cuanto a que incorporó la perspectiva sistemática de desarrollo curricular, que ya se había manejado en teoría educativa, a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Brown define el desarrollo curricular como “una serie de actividades que contribuyen al crecimiento del consenso entre el personal, los docentes, la administración y los estudiantes”; éstas, agrega

proveerán un marco que ayude a que los maestros logren cualquier combinación de actividades de enseñanza que sea adecuada bajo su criterio profesional para una situación dada, es decir, un marco que ayude a los estudiantes a aprender de la forma más eficiente y efectiva posible en una situación dada (1995, p.19).

El análisis de necesidades, los objetivos, las pruebas, los materiales y la enseñanza son los cinco elementos que menciona Brown, los cuales están en constante interrelación. Cada elemento está sometido a un proceso individualizado de evaluación, los cuales se acumulan y forman parte de un proceso de evaluación que comprende a todo el currículo. De esta manera, la evaluación constante no solo influye en el elemento propio o los contiguos sino en todo el proceso curricular. Brown esquematiza esta propuesta mediante la figura 2.1.

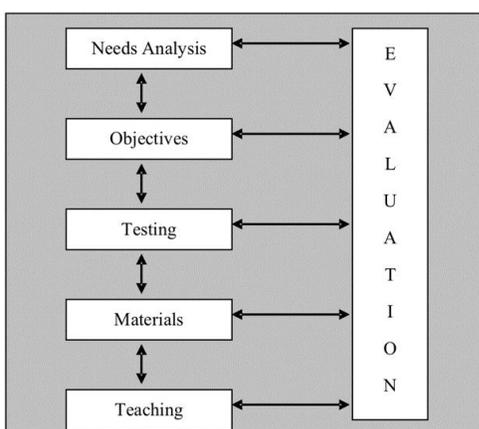


Figura 2.1. Modelo de desarrollo curricular de Brown (1995, p.20)

El modelo de Brown (1995) es acorde a otras propuestas teóricas de estudio del currículo general. Una de ellas, que goza de amplio conocimiento en el contexto mexicano, es la de Arnaz.

La propuesta teórica de Aznar (1990) parte de la definición de currículo como “un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje” (p.9). Esta definición que, de entrada, puede parecer un tanto rígida es aclarada por el mismo autor al decir que se trata de una “construcción conceptual”, pues trata de *prever* (cursivas del autor) acciones mas no representar las acciones mismas. En cuanto a funcionar *explícitamente* (cursivas del autor), se refiere a que tanto educandos como educadores conocen el plan con el que se trabajará. La definición de Arnaz, explica, se centra en instituciones educativas y, más específicamente, en ámbitos de educación formal.

Arnaz (1990) identifica cuatro elementos como componentes del currículo: los objetivos curriculares, que son los objetivos generales que persigue un sistema de enseñanza-aprendizaje; el plan de estudios, es decir, la selección, organización y secuencia de contenidos para el logro de objetivos curriculares; las cartas descriptivas, que son guías detalladas para los cursos de los contenidos seleccionados; finalmente, el sistema de evaluación, el cual se encarga de regular el ingreso, tránsito y egreso de estudiantes. Sin embargo, estos elementos son interdependientes y *deben* (cursivas del autor) estar coordinados para cumplir con el propósito central del currículo. De esta coordinación, la depende una buena conducción y los resultados positivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los responsables de esta coordinación, dice Arnaz, deben ser

tanto los administradores como los profesores, que son los actores de lo que llama desarrollo curricular.

Al referirse a las características del currículo, Arnaz menciona que éste es un instrumento que debe ser utilizado como insumo operador –es decir, es un objeto que busca transformar a otro–, que al ser aplicado cambia y que los cambios que se efectúen sean controlados para evitar incoherencias. Esto establece una relación de continuidad entre las diferentes actividades relativas al currículo: elaborarlo, instrumentarlo, aplicarlo y evaluarlo; las cuatro constituyen lo que Aznar llama desarrollo del currículo. Esto queda representado en el siguiente esquema:

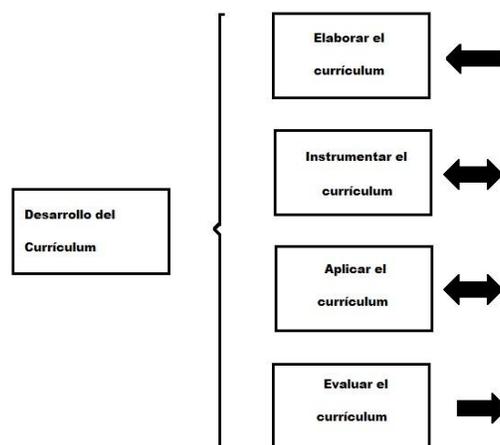


Figura. 2.2. Modelo de desarrollo curricular de Aznar (1990, p.13)

Al apreciar el esquema se advierten las cuatro partes que conforman un proceso, es decir, “un conjunto articulado de acciones que se suceden unas a otra con arreglo a una secuencia” (p.14). La línea punteada que une los cuatro elementos a la derecha representa la necesaria retroalimentación que requiere todo sistema que busca su mejoramiento constante.

Una apreciación bastante general del modelo de Brown es que, a diferencia del de Arnaz, no incluye entre los elementos del sistema a la evaluación del currículo. Para Brown, la evaluación no forma parte del sistema sino que al abarcar al espectro completo de elementos provee retroalimentación entre y para todos los elementos. Arnaz, en cambio, sí considera que la evaluación curricular es una parte del sistema. El elemento de retroalimentación se encuentra presente en la flecha punteada colocada a la derecha del esquema así como entre los diferentes elementos. A grandes rasgos los dos modelos coinciden y aportan dos elementos que son centrales en el estudio curricular: sistema y procesos.

2.3.2 El modelo de Richards

Una propuesta más reciente la ofrece Richards (2001), quien define el desarrollo curricular como “el uso de una variedad de procesos de planeación e implementación involucrados en el desarrollo o renovación de un programa de lengua” (p.ix). Con una perspectiva un tanto más finalista, para Richards el currículo es una actividad práctica que busca mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas mediante sistemas de planeación, implementación y prácticas de revisión de todos los aspectos de un programa de lengua. Los procesos que abarca el desarrollo curricular son: el análisis de necesidades, el análisis situacional, la planeación de resultados de aprendizaje, la organización de cursos, la selección y preparación de materiales de enseñanza, proveer enseñanza efectiva y evaluación. El elemento central en la propuesta de Richards lo forma la interacción que puede haber de estos elementos con lo cual los cambios en

alguna parte del sistema repercutirán en los demás. El modelo de Richards, como el de Brown, incluye también un enfoque sistemático y de procesos. No obstante, hay algunas diferencias en el tipo de elementos que los constituyen, siendo la más importante la presencia del elemento evaluativo en Richards. También resalta el hecho de que la organización de los elementos es completamente diferente a la propuesta de Brown, puesto que coloca a la enseñanza efectiva como la interacción que representa el eje del sistema. Storey elaboró una figura donde pretende representar de manera gráfica el modelo de Richards, la cual se presenta a continuación:

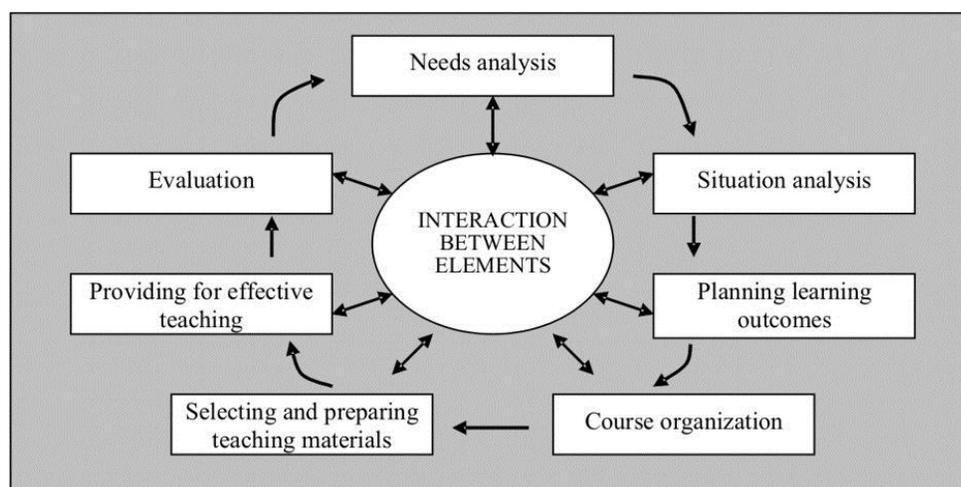


Figura. 2.3. Modelo de desarrollo curricular de Richards (Storey, 2007)

Desde una perspectiva de currículo general, el modelo de Richards se acerca a la propuesta de Stenhouse (1991), en cuanto a que se trata de una interacción de elementos más que un sistema dividido en etapas. Comparten, además, la visión de que el currículo como actividad práctica abarca todas las etapas de un programa desde la planeación

hasta la evaluación. Otro punto en el que confluyen la propuesta de Richards, y ciertamente la de Brown (1995), es que han superado el modelo curricular basado en objetivos que es hacia donde se dirige la crítica de Stenhouse. Un análisis más cercano de este modelo puede proveer mejor visión sobre lo que se entiende como un modelo de proceso.

2.3.3. El modelo de proceso de Stenhouse

Stenhouse (1991) define al currículo como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p.29). Desde esta perspectiva, agrega que el currículo no sólo es contenido, sino que abarca método y el problema de realización en las instituciones del sistema educativo, inclusive. Sobre el contenido, explica que el “conocimiento” puede estar socialmente determinado de acuerdo con las necesidades de grupos e individuos en particular. En cuanto al método, prefiere llamarlo “estrategia de enseñanza”, pues se refiere más a la planeación de la enseñanza y el aprendizaje con base en principios y otorga mayor importancia al juicio del profesor. De esta manera, Stenhouse coloca al profesor en el centro del desarrollo curricular pues éste “ha de basarse en el perfeccionamiento del profesor, que debe promocionar y acentuar su profesionalismo” (p.54). En otras palabras, no es posible estudiar el desarrollo del currículo si no se estudia lo que sucede dentro del salón de clase.

Stenhouse reconoce que el modelo basado en objetivos puede ser aplicado de mejor manera a currículos enfocados a las habilidades prácticas, como puede ser el aprendizaje de idiomas extranjeros. Sin embargo, advierte que los defensores de este modelo se enfocan, más que al diseño o desarrollo curricular, a la evaluación. Apoyándose en Scriven (1967), Stenhouse (1991) reitera la importancia de que el currículo sirva también para evaluar metas y no solo para alcanzar objetivos específicos fijados previamente. La evaluación de este tipo da lugar al surgimiento de instrumentos de evaluación, la formativa y la evaluativa, las cuales van más allá de las pruebas que identifican la consecución de objetivos: la primera provee retroalimentación sobre las diversas fases de desarrollo del currículo y la segunda provee una apreciación más general. Citando a Wiley (1970), Stenhouse dice que este proceso de recogida y uso de información sirve para tomar decisiones en el programa educativo. Finalmente, concluye que evaluar significa comprender y que las evaluaciones basadas en objetivos no contribuyen a una comprensión del proceso educativo y, por tanto, no pueden redundar en su mejoramiento.

Puesto que el modelo de proceso pretende ir más allá de resultados exitosos en los exámenes y busca, más bien, la comprensión, se reconoce que puede parecer débil frente al objetivo social legítimo que tiene el examen. De ahí que se subraye que la mayor debilidad –e, irónicamente, mayor fortaleza– de este modelo sea que depende de la calidad del profesor. De esta manera, los profesores deben comprender, desarrollar y refinar sus criterios de juicio y el alcance de su materia. Además, deben disponer de tiempo y oportunidades para el desarrollo profesional. En su beneficio, se debe

incrementar la investigación y el desarrollo de procedimiento de enseñanza. En conclusión, Stenhouse destaca que

cualquier modelo de proceso se basa en el juicio del profesor, más que en su dirección. Es mucho más exigente para los maestros y por tanto más difícil de realizar en la práctica, pero ofrece un mayor grado de desarrollo personal y profesional” (1991, p.142).

2.3.4 Pertinencia del modelo de investigación

Una vez desmenuzado el modelo de proceso, cabe preguntarse si se puede aplicar para el objeto de estudio de esta tesis. Antes de decidir su pertinencia, es necesario dejar considerar dos aspectos fundamentales: por una parte, las condiciones en las que se está llevando a cabo el programa de ELE que aquí se estudia y, por otra, la pertinencia de la aplicación del modelo de Stenhouse a un currículo de Lengua Extranjera.

El trabajo de Stenhouse (1991) se enfoca sobre todo a analizar lo que ocurre en centros formales, pero no se constriñe a ciertos niveles educativos ya que abarca desde la llamada educación básica hasta ambientes universitarios. Es verdad que en el caso de las lenguas extranjeras, la aplicación de un modelo similar excluiría a muchas de las academias o institutos que, desde un enfoque más comercial, se dedican a su enseñanza. No obstante, el presente estudio se lleva a cabo en un contexto con características particulares.

Debido a cuestiones de organización interna, la EEE-UV se desarrollado dentro de un limbo administrativo, jurídico y académico que lo ubican en un punto intermedio entre una facultad con plenos derechos y obligaciones y una entidad parauniversitaria. Por una parte, al ser una entidad académica que forma parte de la Universidad

Veracruzana, otorga a sus estudiantes los mismos derechos y obligaciones que cualquier otra facultad, excepto aquellos que, por su naturaleza, sólo correspondan a estudiantes regulares –es decir, que cursen la totalidad de sus estudios universitarios en ella. La EEE no cuenta con personal administrativo propio en un sentido estricto: hay personal adscrito a otras dependencias universitarias y que han sido asignados para ejercer ahí; los cuadros superiores y medios ahí se ubican. También hay personal sindicalizado, que son las personas que apoyan principalmente con trabajo manual de mantenimiento. Finalmente, existe el llamado “personal de apoyo”, una figura administrativa en la que el trabajador es contratado por temporada sin goce de derechos o prestaciones laborales. La gran mayoría de su personal administrativo pertenece a esta última categoría.

El caso de los profesores es similar a la última categoría descrita para el personal administrativo. No se cuenta con una planta docente permanente, puesto que todos entran en la denominación de “personal de apoyo”. Esta situación, lejos de ser la excepción, es bastante recurrente en los centros dedicados a la enseñanza de lenguas extranjeras de otras universidades. En cuanto a ELE, solo instituciones como la UNAM o el ITESM cuentan con personal docente adscrito o de tiempo completo.

A pesar de esta incertidumbre relacionada con el personal, la EEE-UV cuenta con el respaldo que le otorga su pertenencia a una institución de educación superior, lo cual de alguna manera ha influido en el hecho de que desde 1957 haya ofrecido un programa de lengua y cultura para estudiantes extranjeros de intercambio.

El otro aspecto que merece considerarse al proponer el modelo de proceso está relacionado con la naturaleza de la materia, en este caso ELE. En el recorrido histórico presentado en páginas anteriores, es claro que también la enseñanza de idiomas se ha

visto influida por el desarrollo de diversas corrientes pedagógicas. La meta última prácticamente no se ha visto alterada: se trata de llegar al dominio de un idioma; no obstante, sí ha habido una evolución en cuanto a lo que se entiende por los medios para lograr dominio de un idioma. No es lo mismo buscar el dominio perfecto o casi perfecto de la estructura gramatical de lo que se considera una lengua prestigiosa, sea el francés o el latín, que favorecer la competencia comunicativa por encima de una obsesiva precisión gramatical. Con la crisis del enfoque oral y la enseñanza situacional, quedó muy claro que el énfasis en el logro de ciertos objetivos no estaba respondiendo de manera óptima a la meta de dominar un idioma. En esa trayectoria, las Lenguas Extranjeras han sufrido un cambio radical tanto en el contenido como en su estrategia de enseñanza. Las observaciones de Stenhouse (1991) en cuanto a una posible compatibilidad entre las materias enfocadas a la adquisición de destrezas y el currículo basado en objetivos, lejos de ser desalentadoras, proveen un nuevo ángulo para el estudio del currículo de lenguas extranjeras, tal y como él mismo lo demostró. Lo que se puede advertir es la confluencia de criterios en el modelo de investigación que el maneja y las aportaciones del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras.

De acuerdo con Richards y Rogers (2001), algunas de las características más importantes del enfoque comunicativo son:

- La meta central de la enseñanza de lenguas es lograr la competencia comunicativa

- Los procedimientos de los docentes para promover el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas deben reconocer la interdependencia entre lengua y comunicación.

- No hay un único método válido para desarrollar el enfoque comunicativo.

- El enfoque no discute que ciertas teorías de aprendizaje sean más adecuadas que otras.

- Se reconoce la pertinencia de la realización de tareas, las cuales deben ser significativas para el alumno.

- No hay una lista de objetivos preestablecidos, sino metas en diversos niveles, pues la enseñanza debe ajustarse a las necesidades de los aprendientes.

- No hay un modelo único de programa analítico sino diversas combinaciones (estructural, funcional, instrumental)

- Las actividades de aprendizaje y enseñanza son ilimitadas.

- El alumno adquiere un papel de negociador frente al maestro con el cual comparte la responsabilidad de su enseñanza.

- El maestro debe crear un ambiente que facilite los procesos de comunicación.

- El maestro debe funcionar como analista de necesidades, consejero y gestor de procesos grupales.

- Los materiales didácticos son variados: libros, actividades, realia.

- No se prescriben procedimientos para el maestro.

Una vez presentados el contexto situacional y de la materia que aquí se analiza, es preciso recordar la pregunta con la que inicia este apartado: ¿Existen las condiciones que

permitan estudiar desde un enfoque de proceso el currículo del programa de ELE de la EEE-UV?

Una comparación somera entre los lineamientos del modelo de proceso establecidos por Stenhouse (1991) encontrará numerosas coincidencias con las características del enfoque comunicativo enlistadas por Richards y Rogers (2001). En lo que concierne al contexto situacional los escenarios varían. En los casos analizados por Stenhouse se habla de cuerpos académicos consolidados, mientras que en la EEE-UV se ha reconocido el problema de la carencia de un cuerpo permanente de profesores (Murrieta, 2007).

Prescindiendo de esta situación, esta tesis se enfoca en los procesos que se llevan a cabo al momento con el personal involucrado en los cursos de ELE. Los elementos curriculares ya han sido identificados por Brown (1995) y Richards (2001), pero aquí se analizarán a la luz de un modelo procesual. Si se pudiera hacer un esquema de comparación de la propuesta de Stenhouse, sería algo un tanto similar al modelo de Richards (2001). La diferencia yace, no obstante, en que el acto de enseñanza no se trata solamente de un punto de confluencia de los diversos elementos, sino que el profesor tiene un papel central en la enseñanza y la evaluación de los elementos curriculares, los cuales se ven confrontados una y otra vez en el acto de enseñanza y se influyen mutuamente. Los elementos de currículo que se consideran para el presente estudio son: el análisis de necesidades, la definición de objetivos y el diseño de cursos, como actividades de elaboración; la selección y preparación de materiales, la capacitación docente y el diseño de instrumentos de evaluación, como actividades de instrumentación; la práctica docente, como actividad de aplicación.

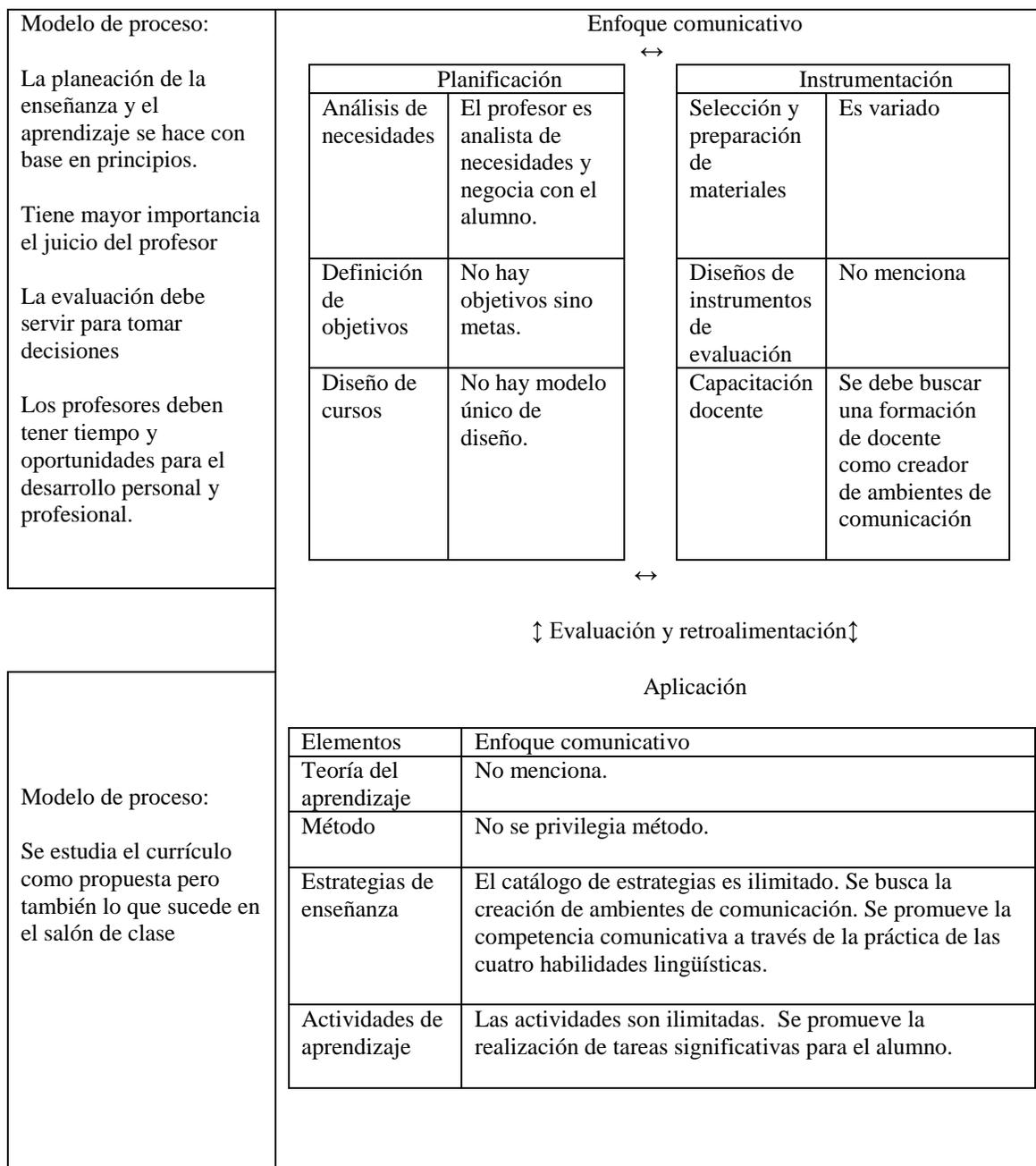


Figura 2.4. Modelo procesual para análisis curricular de programa de lengua extranjera con enfoque comunicativo.

Con el objetivo de lograr una exposición más clara la relación entre las diversas teorías presentadas aquí, se propone la figura 2.4, que contiene los principales elementos del marco de análisis dentro del cual se organiza esta tesis.

2.3.5 El modelo de investigación de Stenhouse

Sin duda, el modelo de proceso ha cambiado la perspectiva en la manera de abordar el desarrollo curricular. Stenhouse (1991) reconoce que se trata de un modelo altamente flexible y tendiente a la investigación, de ahí que sólo se requiera de un paso, la respuesta evaluativa, para pasar a lo que llama el modelo de investigación.

Este modelo se distingue porque:

- El que crea el currículo y el que lo evalúa debe ser la misma persona, es decir, un investigador.
- El currículo tiene que ser juzgado a partir de si hace progresar el conocimiento o no y no sobre la base de lo que se considera “correcto”.
- El currículo es un espacio para explorar y comprobar hipótesis y no para emitir recomendaciones.
- En caso de considerar al currículo como plan normativo, se debe adoptar una actitud popperiana de reconocimiento de la evolución de los planes que deriven en un perfeccionamiento continuo y gradual para estudiar y eliminar sus defectos.

La consecuencia más importante, a juicio de Stenhouse, del modelo de investigación es que la investigación y el desarrollo del currículo deben estar a cargo del

profesor. Para que este trabajo tenga mejores resultados se tienen que cumplir ciertas condiciones:

- Se debe desarrollar un lenguaje teórico general que compartan los profesores.
- Debido a que no se puede eliminar la percepción subjetiva del profesor, es preciso comprobar de forma continua la presencia de ilusiones, creencias y hábitos.
- Se deben de encontrar métodos para asegurar la recolección de datos

A pesar de estas observaciones, Stenhouse (1991) sostiene que, si los profesores no asumen su papel como investigadores, es porque no superan las barreras psicológicas y sociales que les permiten estudiar su enseñanza con fines de mejora. Para ello, sugiere que se realicen investigaciones cooperativas en las que haya apoyo mutuo entre profesores y equipos de investigación. De todos modos, los esfuerzos individuales no tienen gran repercusión, pues el poder individual del profesor es limitado: la escuela debe proveer la coordinación y el apoyo necesario para la mejora. Esto es posible si se superan los problemas relativos a poder y autoridad tanto por parte del profesorado como de la administración. Una de las conclusiones más importantes que presenta Stenhouse (1991) es:

Valoro en mucho la tradición de autonomía profesional como base de la calidad educativa, pero parece ser que esto debe negociarse ahora a nivel de escuela. Hay que hacer concesiones en cuanto a la autonomía individual a fin de proporcionar una base para un trabajo en colaboración, ya que el personal docente no puede seguir considerándose como una asociación federal de profesores y departamentos: es necesario que constituya una comunidad profesional. Y es en esta comunidad en la que ha de residir la autonomía profesional. (p.243)

Para terminar, Stenhouse menciona que para lograr esto, se deben de considerar dos consecuencias: mayor participación de los profesores en las líneas de acción de la escuela y promover una tradición pública que apoye la necesidad de discutir y compartir la planeación.

Uno de los objetivos planteados en esta tesis es indagar sobre la posibilidad de aplicar un modelo de investigación a un programa universitario en desarrollo como sería el caso de la enseñanza de ELE en la EEE-UV. Ello implicaría conocer cómo funciona el modelo de proceso. Después de todo, el modelo de investigación es casi un producto derivado de su existencia. Si se pueden identificar los procesos, cabe preguntarse hasta qué punto existen las características enumeradas previamente para que se pueda hablar de condiciones favorables al desarrollo de un modelo de investigación.

Este no es el objetivo central de la tesis, pero sí uno que puede proveer luz un desarrollo futuro del programa de ELE en la EEE-UV en el que la figura del docente de lugar a la creación de un profesor-investigador y se desarrolle la investigación que este campo tanto requiere. En la figura 2.5 se esquematiza este proceso de transición de un modelo de proceso a uno de investigación.

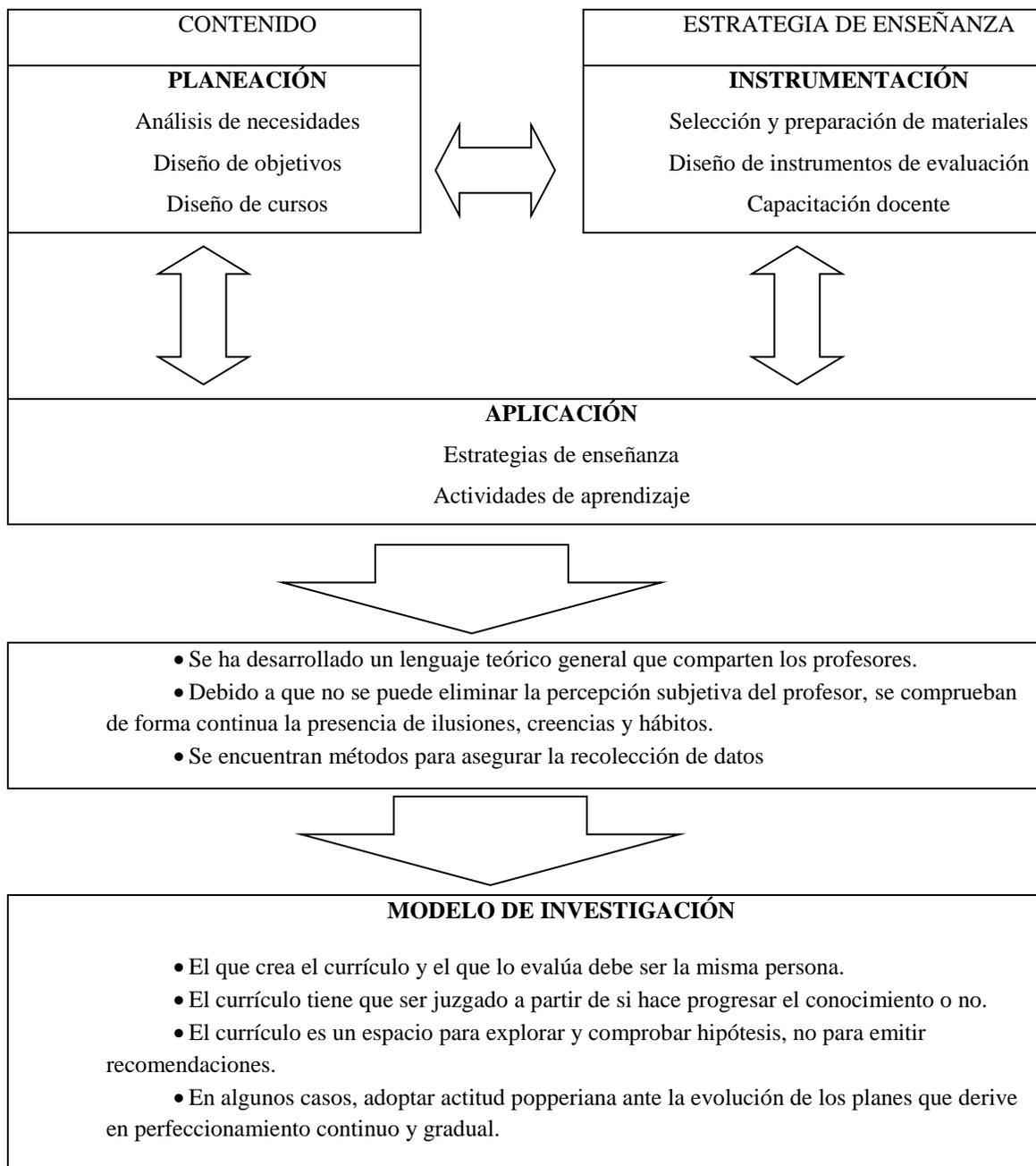


Figura 2.5. Modelo de investigación para programa de lengua extranjera

3. Metodología

Este capítulo aborda los aspectos más importantes relacionados con la metodología utilizada para la elaboración de la investigación. Primeramente, se hace una presentación del enfoque cualitativo del cual se parte para llevar a cabo la recolección de datos. A continuación, siguen algunas de las características de este enfoque que sirven para justificar su uso en este trabajo. Posteriormente, se hace una breve descripción de los participantes, instrumentos y procedimientos que conforman la metodología. Finalmente, se explica cómo se desarrolló el análisis de datos.

3.1. El enfoque cualitativo

La metodología de esta tesis se ubica dentro del llamado enfoque cualitativo, es decir, se trata de una investigación en la cual se procede a “la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández et al, 2010, p. 7). Como se mostró en la revisión de la literatura, la mayor parte de la investigación sobre el currículo de lenguas extranjeras ha echado mano de este enfoque. Para un análisis de los procesos curriculares, se podría hacer una comparación entre los contenidos teóricos propuestos y aquellos que se cubrieron de forma efectiva; o quizá analizar con detenimiento cada uno de los objetivos de aprendizaje planteados y hacer una comparación porcentual que permita ver la diferencia entre las expectativas y los resultados. Este tipo de análisis podrían ubicarse más dentro de un enfoque cuantitativo. No obstante, hablar de los procesos de un

programa, de todo aquello que sucede en el aula, del desarrollo práctico de una propuesta curricular, con todos los procesos no explícitos que ocurren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, difícilmente puede relacionarse a un enfoque cuantitativo. Es necesario conocer la experiencia mediante observaciones, entrevistas, cuestionarios que confirmen o refutan ciertas percepciones, etc., no con números, gráficas o porcentajes.

Otra de las características que se resaltaron en la revisión de la literatura, es la novedad de los estudios sobre diseño curricular de lenguas extranjeras, sobre todo lo referente a ELE. En este campo, se puede afirmar que no se han desarrollado instrumentos de investigación cualitativa que permitan utilizarse en esta investigación sobre procesos curriculares de un programa, de manera que hay una veta abierta de posibilidades en esa dirección. Por otra parte, para los fines que busca alcanzar este trabajo de investigación, el enfoque cualitativo ofrece mayores posibilidades de indagación del problema planteado.

3.2. Justificación del enfoque cualitativo

De acuerdo con Hernández et al. (2010), las siguientes características respaldan la selección del enfoque cualitativo:

El investigador no sigue un proceso definido. En el caso de la presente investigación, se comenzó por hacer una revisión de la literatura que permitiera un primer acercamiento a lo que sería una evaluación curricular; sin embargo, a medida que se avanzó en la obtención de información con los documentos, entrevistas, observaciones, fue posible ingresar en una dinámica de adelante hacia atrás y viceversa.

Se consideraron ciertas variables que permitieron acercarse al objeto de estudio, los procesos curriculares de un programa académico, sin que ello quiera decir que se tiene conocimiento de todas. Se propuso que el proceso fuera lineal: se analizaron primero los aspectos relativos a la planeación e instrumentación y, posteriormente, los de la aplicación. No obstante, el proceso se movió en ambas direcciones, es decir, en ocasiones se regresó a documentos y se regresó a entrevistas u observaciones.

Hernández et al. (2010) mencionan que en la metodología cualitativa hay una teoría fundamental (Esterberg, 2002), que sirve para observar lo que ocurre. Al no haberse encontrado, dentro de la revisión de la literatura, documentos relacionados con los procesos curriculares de ELE, el descubrimiento que se pueda hacer mediante los diversos instrumentos de investigación provee información esencial. En este caso la información de las observaciones y las opiniones de los diferentes actores (diseñadores, alumnos, profesores) dieron información vital para llevar a cabo un proceso inductivo. El objetivo de este trabajo es conocer en qué consisten los procesos curriculares de un programa académico. Si a partir de la información o los instrumentos presentados se pueden generar perspectivas teóricas, estos serán beneficios adicionales, pero de ninguna manera constituyen el objetivo principal.

En gran parte de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis. Al momento de iniciar la investigación no se emitieron hipótesis, principalmente ante la falta de instrumentos confiables de recolección de información. Lo que se hubiera podido aseverar en ese momento se habría basado en informaciones parciales provenientes principalmente de encuentros casuales tanto con diseñadores curriculares, docentes y

alumnos. Las hipótesis que pudieron ser demostradas surgieron conforme se desarrolló la investigación.

Los datos que se colectaron no son completamente estandarizados ni predeterminados. En este trabajo se recabaron perspectivas y puntas de vista de personas directa e indirectamente relacionadas con los procesos curriculares del programa académico de ELE en la EEE-UV. En consecuencia con las recomendaciones de Hernández et al. (2010), se observaron las interacciones entre individuos, grupos y la colectividad que engloba esta entidad académicas. Las interrogantes estaban abiertas y se recolectaron datos cualitativos, es decir, “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (p.9). La recaudación de datos no sólo incluyó el lenguaje verbal, sino que también se consideró el no verbal y el visual.

Hernández et al. (2010) mencionan algunas técnicas del investigador cualitativo que se utilizaron en el estudio. El uso de estas se encaminó a la recolección de información para analizar las dimensiones de planeación, instrumentación y aplicación del currículo. Para la primera, se recurrió a la revisión de los documentos que dieron lugar a la propuesta curricular, el plan de enseñanza, los planes analíticos, los libros de texto (guías didácticas) y las entrevistas con los diseñadores. Para el segundo, se apoyó en los documentos que utilizan los profesores para su planeación de clase, las entrevistas, la observación no estructurada –que se realizó dentro de algunas sesiones de los cursos de español con los maestros entrevistados–; también se evaluaron las experiencias personales de alumnos y docentes.

El proceso cualitativo es llamado frecuentemente holístico puesto que considera el todo sin reducir el contenido a sus partes. En este inciso quizá se abunde un poco más en lo dicho anteriormente acerca de la necesidad de contar con diversas perspectivas para la recaudación de datos. Conocer los procesos curriculares en las tres dimensiones implica acercarse a cada una de ellas. Una de las cuestiones que justificaron en mayor medida la presente investigación era *la ausencia de un estudio sistemático de los procesos curriculares que tienen lugar en el programa académico de Español para extranjeros de la Universidad Veracruzana* desde el momento de su concepción. De ahí que, si bien el objetivo del estudio era conocer en qué consistían los procesos curriculares, no es raro encontrar interrogantes que abran otras nuevas sobre otras dimensiones del proceso de desarrollo curricular, sea de su elaboración, instrumentación, aplicación o evaluación. Se evalúa el desarrollo natural de los sucesos. En la medida de lo posible las observaciones fueron desde una perspectiva abierta así como el acercamiento a los documentos y a las entrevistas con el fin de buscar objetividad.

La investigación cualitativa se fundamenta en la interpretación, es decir el significado de las acciones humanas. Al tratarse de un estudio donde lo mismo la observación, el análisis de documentos y la entrevista aportan información importante, dependerá de la capacidad del investigador entender, relacionar y sintetizar el grado de implicación de cada uno de los actores o documentos en el desarrollo de la propuesta curricular.

“La realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes. Puesto que se entrevistó a actores que han participado en las diferentes dimensiones del proceso curricular, fue importante entender las expectativas de unos para entender las reacciones

en otros y viceversa. Se detectaron algunas acciones y sus efectos en otras partes u actores del proceso de desarrollo curricular como se puede apreciar en la tabla 3.1.

Tabla 3.1
Confrontación de expectativas

Expectativas de las autoridades universitarias	vs.	Expectativas de los diseñadores del currículo
Expectativas de los diseñadores del currículo	vs.	Expectativas de los docentes Expectativas de los alumnos
Expectativas de los docentes	vs.	Expectativas de los alumnos

Se habían considerado otras como las expectativas de las autoridades vs. las expectativas de los diseñadores pero a medida que se realizó la investigación fue evidente que el papel de las autoridades fue bastante limitado. Prácticamente sólo fue la aprobación del equipo encargado de la planeación curricular. Las expectativas de los otros actores proveyeron mayor información.

El investigador es consciente de que forma parte del fenómeno estudiado. En este caso particular esta característica se acentuó dado que el investigador forma parte del equipo de desarrollo académico y es docente de la EEE-UV. De esta manera se presentó una doble perspectiva “desde dentro”: como investigador y como participante pasivo del fenómeno, puesto que participó en las técnicas de investigación sólo como investigador.

Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados. Pretender generalizar los resultados de la investigación sobre los procesos curriculares del programa académico de la EEE-UV a otros ámbitos no sólo sería ambicioso, sino carente de sentido. El presente es un caso dentro del cual se busca entender el funcionamiento de un programa en particular y detectar tanto sus aspectos

positivos como negativos. Cada uno de los programas de ELE ofrecidos en diversas instituciones, ciudades, universidades, países, etc., tendrá características propias del contexto en el que se halle: académico, social, cultural, geográfico, demográfico, etc. Si el examen detallado que se pretende llevar a cabo aquí puede servir de referente para otras instituciones, será porque éstas así lo consideren, mas no porque sea una de las intenciones del estudio.

El enfoque cualitativo es naturalista e interpretativo; en consecuencia, esta investigación también respondió a estos criterios puesto que se buscó estudiar a los actores en su ambiente natural y su cotidianidad, y se trató de encontrarle un sentido a los fenómenos, de acuerdo con el significado que los participantes le otorgaron.

3.3. Participantes

Las personas que participaron en la investigación se clasifican en: diseñadores curriculares, docentes, alumnos. Fue necesario agregar las opiniones de un miembro del personal respecto al papel del Centro de Auto-Acceso, pero eso fue una incorporación posterior a lo originalmente planeado.

Los diseñadores curriculares son las personas que debían encargarse tanto de la planeación –el análisis de necesidades, el diseño de objetivos, el diseño del curso–, como de la instrumentación, es decir, la selección y elaboración de materiales, el diseño de instrumentos de evaluación, y la capacitación docente. La información que proporcionaron fue fundamental. El equipo de diseñadores curriculares estuvo conformado por diferentes personas a lo largo del tiempo, que sumaron un total de seis.

Por cuestiones de disponibilidad, se entrevistó solamente a dos de ellas. Todos los miembros del equipo de diseñadores curriculares contaban con estudios de posgrado en enseñanza de ELE o Lingüística Aplicada.

Los docentes son quienes aplican y evalúan los lineamientos de la propuesta curricular. La información que se obtuvo de ellos permitió conocer la distancia existente entre la propuesta y lo que sucede en la cotidianidad del aula. Proveyeron información sobre el grado de autonomía o apego que gozan para el desarrollo de su práctica docente, así como una apreciación personal de las expectativas u objetivos que el currículo pretende alcanzar e informaron la pertinencia de éste. Se entrevistó a cuatro docentes. Todos tienen formación en enseñanza de lenguas extranjera (inglés o francés) en la Universidad Veracruzana. Uno cuenta con maestría en enseñanza de ELE y tres están en vías de obtener maestría en Educación. Cuentan con experiencia docente como profesores de ELE desde los cuatro hasta los 12 años.

Los alumnos son los destinatarios finales de la propuesta curricular. La información que se consiguió fue definitiva en cuanto a que la autopercepción era importante para el contraste con las expectativas tanto de autoridades como de diseñadores curriculares y docentes. Como en el caso de los otros actores, fue importante mantenerse al margen de interpretaciones que buscaran conducirlos hacia ciertos resultados. En lugar de eso, se les dio libertad para que pudieran expresar sus perspectivas y puntos de vista de forma imparcial mediante entrevistas semiestructuradas. Para contar con mayor riqueza de perspectivas, se escogieron alumnos pertenecientes a universidades en cuatro países en diferentes continentes: Estados Unidos (América), Irlanda (Europa), China (Asia) y Nueva Zelanda (Oceanía).

Esta elección no sólo obedeció a criterios geográficos, sino también porque estos alumnos muestran diversos intereses profesionales y formas de aprendizaje distintas entre sí.

Por petición de todos los entrevistados, se procedió a mantener sus identidades en el anonimato.

3.4. Instrumentos

Las técnicas de recolección de datos no tienen un proceso ordenado, sino que se recurrió a ellas de manera semi-controlada por el investigador; en ocasiones, para corroborar información, en otras, por el descubrimiento de nuevos datos o nuevos enfoques que sirvieran en futuros análisis.

Como se mencionó brevemente en la justificación, los documentos que se pretendía analizar eran la propuesta formal del currículo del programa (si es que la había) y las fuentes de esta propuesta (en caso de hacer referencia a otros documentos tales como el *Plan curricular del Instituto Cervantes* o los lineamientos del *American Council for the Teaching of Foreign Languages*). Se revisaron también los planes analíticos de los seis cursos de ELE. En un plano más académico, se revisaron las guías didácticas empleadas (*Síguele*), los materiales didácticos utilizados en clase y los documentos escritos que, sin ser parte formal de la propuesta curricular, forman parte del quehacer cotidiano de los docentes. Estos materiales fueron proporcionados a petición del investigador. En los apéndices e y f, se observan las tablas que se elaboraron para el

análisis de estos materiales. Ejemplos de documentos analizados se encuentran en el apéndice h.

Las entrevistas contienen información básica sobre los informantes como, por ejemplo, edades, origen, años de enseñanza/aprendizaje de la lengua, conocimiento de la existencia de certificaciones internacionales del español, relevancia que ello guarda para su formación o práctica, entre otros. En el caso de las entrevistas con alumnos se trató, dependiendo del nivel de conocimiento de la lengua española, de una confrontación entre los objetivos planteados en la propuesta curricular y lo que los estudiantes perciben como logros (o fracasos) de su propio aprendizaje. En lo referente a las entrevistas con docentes, se buscó indagar sobre los objetivos planteados a nivel curricular, pero igualmente sobre las propuesta metodológicas y cómo éstas responden o no a las necesidades lingüísticas de los alumnos. Las entrevistas fueron semi-estructuradas, puesto que si bien había un hilo conductor, también surgieron observaciones que destacaron por su importancia. Quizá para el entrevistado guarde mayor relevancia el desarrollo de la infraestructura, la relación entre profesor y alumno o la calidad de los materiales, lo cual de alguna manera refleja su percepción de los procesos. Las posibilidades de respuesta por parte de los alumnos o docentes fueron variadas. Algunas proporcionaron más información que otras. Las guías de las entrevistas se pueden encontrar en los apéndices b, c y d.

Las observaciones no estructuradas se llevaron a cabo de forma alternada a las entrevistas y sirvieron de apoyo para confrontar la información encontrada en la revisión de documentos y las experiencias personales. Si bien la metodología de la enseñanza forma parte del currículo, fue necesario limitarse a observar los aspectos relacionados

con el desarrollo curricular; de otra manera, se hubiera entrado en un estudio de prácticas docentes. Por eso, hasta cierto punto, las observaciones cumplieron más bien con una función complementaria, en la que se confrontaron las declaraciones de los profesores sobre los procesos de implementación curricular que reconocían y aquellos que llevan a cabo en clase. La guía de observación se encuentra en el apéndice g; el apéndice i contiene fotografías donde se ilustran algunas de las actividades que realizan los estudiantes de la EEE-UV.

3.5. Procedimientos

La recolección de los datos no fue lineal. De manera muy esquemática en la tabla 3.2 se pretende explicar la manera cómo se llevó a cabo el proceso de recolección de datos:

Tabla 3.2
Procesos de recolección de datos

Revisión de documentos		Entrevistas		Observación no estructurada
<ul style="list-style-type: none"> • Administrativos • Académicos 	↔	<ul style="list-style-type: none"> • Planeadores • Docentes • Alumnos 	↔	<ul style="list-style-type: none"> • Salón de clases

El primer paso fue la revisión de documentos administrativos y académicos: los planes analíticos y algunos apartados generales del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Una vez estudiados, se diseñaron algunas preguntas dirigidas a los diseñadores curriculares. Cuando había dudas sobre algunos aspectos se volvió a analizar estos primeros documentos o a otros que no se habían considerado

originalmente, como la guía Murdock. El siguiente paso fue analizar las guías didácticas *Síguele* y confrontarlas con los contenidos establecidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y los lineamientos de ACTFL. Una vez explorados estos documentos, se procedió a entrevistar a los docentes para conocer sus puntos de vista sobre los materiales didácticos y sobre su conocimiento de los documentos a partir de los cuales se elaboraron. Derivado de las entrevistas a los docentes, se hizo necesaria la exploración de material didáctico utilizado o elaborado por ellos mismos que no perteneciera a las guías didácticas *Síguele*. En este momento fue cuando se programaron las observaciones de clase con los docentes, las cuales se llevaron a cabo de forma alternada a las entrevistas a los estudiantes. En este paso, el énfasis era más bien recolectar datos relativos a la aplicación de la propuesta curricular.

El último paso comprendió nuevamente la revisión de documentos. Como el Plan de Enseñanza no se redactó con la propuesta original y fue un documento elaborado posteriormente y en el que participó el autor de esta tesis, no se consideró para una primera revisión. Sin embargo, puesto que es la conclusión de varios aspectos de la propuesta curricular, finalmente se decidió incorporarlo. Los últimos documentos analizados fueron los exámenes estándar que están en vías de elaboración dentro del proyecto de desarrollo académico de ELE en el que se desenvuelve el autor.

3.6. Estrategia de análisis de datos

El tipo de análisis que se hará con las evidencias será de tipo transversal. Se consideraron todas las partes que conforman el currículo y posteriormente se procedió a

la recolección de datos. En el análisis, las categorías que se manejan emergieron de las propuestas teóricas analizadas así como de las incidencias que se encontraron en las diversas formas de recolección de datos: la planeación, la instrumentación, la aplicación y la evaluación y retroalimentación. Otro elemento, implícito en un plan de estudios pero que para los fines de esta investigación se debió considerar, fue el contexto institucional. Presentado de forma esquemática, las categorías de análisis se desarrollaron de la manera explicada en la figura 3.1.

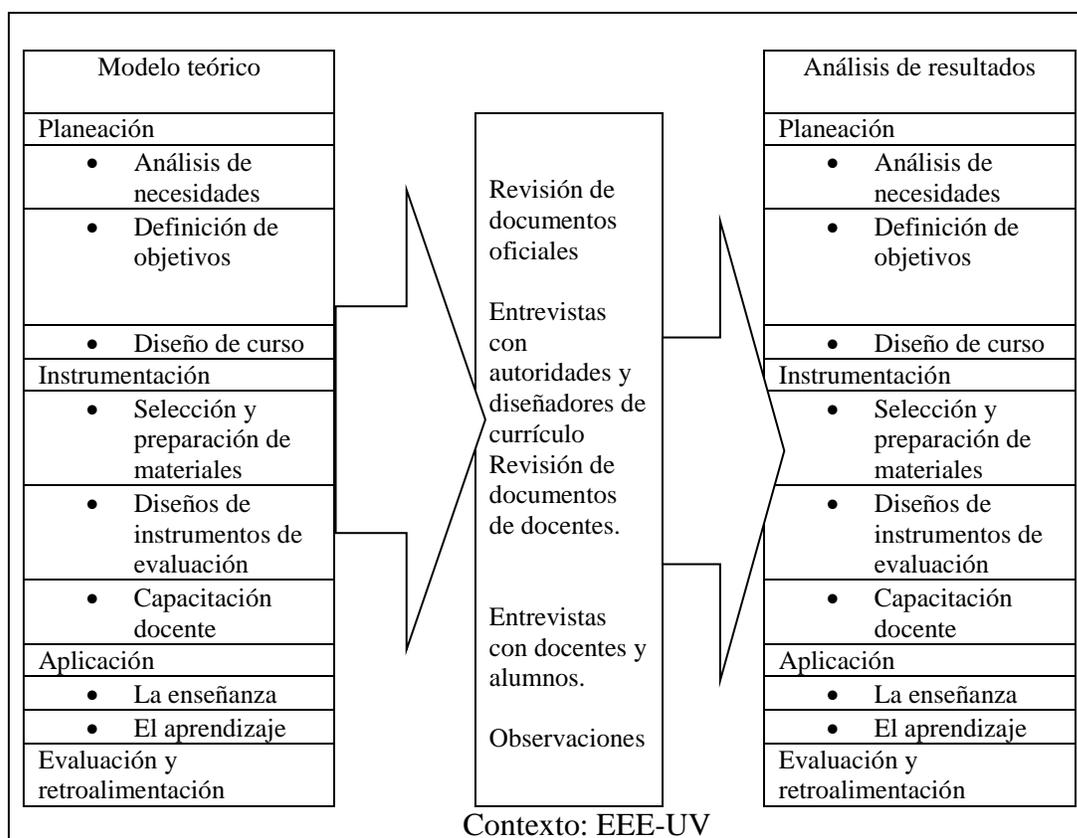


Figura 3.1. Desarrollo de recolección de datos y análisis

La recolección de datos se llevará a cabo durante los tres periodos académicos de primavera (enero-abril), verano (mayo-junio) y otoño (agosto-noviembre) de 2011.

4. Análisis de resultados

En esta cuarta parte de la tesis, se presentan los resultados del análisis de los documentos, entrevistas y observaciones. Primeramente, se determinaron incidencias y, posteriormente, generalizaciones que condujeron, a su vez, a la formulación de categorías para mejor entendimiento de lo que han sido los procesos curriculares del programa académico de ELE. Estas categorías son cuatro: la planeación, la instrumentación, la aplicación, y la evaluación y retroalimentación. Cada una de ellas contiene apartados donde se abunda en aspectos más específicos.

4.1. Introducción

Con base en la revisión de literatura y el marco teórico que sustenta esta investigación, se procede a presentar el análisis de los resultados recabados con los instrumentos de investigación. La elección de estos, como se explicó en capítulos anteriores, obedece a la metodología cualitativa bajo la cual se realiza el estudio. Los instrumentos utilizados se dividen en: a) documentos de planeación curricular y aplicación; b) entrevistas semi-estructuradas con diseñadores, profesores y alumnos; c) observaciones no estructuradas en el aula.

Al hacer un análisis de la información recabada, se encontraron una serie de incidencias que permitieron agrupar los resultados en cuatro amplias categorías: a) la elaboración, b) la instrumentación, c) la aplicación, y d) la evaluación y retroalimentación. Estas grandes categorías se dividen, a su vez, en otras sub-categorías

donde se tratan asuntos más puntuales relativos a cada una de ellas. Estas se esquematizan en la Tabla 4.1 (se mantiene la numeración del capítulo para mayor practicidad).

Tabla 4.1
Categorías y subcategorías de análisis

2. Planeación
2.1 Análisis de necesidades
2.2 Diseño de objetivos
2.3 Diseño de cursos
3. Instrumentación
3.1 Selección y preparación de materiales
3.2. Diseño de instrumentos de evaluación
3.3 La capacitación de los profesores
4. Aplicación
4.1 La enseñanza
4.2 El aprendizaje
4.2.1 El aprendizaje autónomo
5. La evaluación y retroalimentación

Es importante recalcar que la creación de estas categorías obedece a aquellos aspectos que se encontraron durante la revisión de la literatura: pueden coincidir o no con otras elaboraciones teóricas. Sin embargo, el objetivo principal que se persigue es que sirvan como referentes para mejor entendimiento de lo que está sucediendo con los procesos curriculares estudiados. Podrían ser transpuestas a otros análisis si las condiciones así lo permitieran, pero no es la intención generalizar ni presentar un modelo único de análisis de un modelo curricular. A continuación, se presentan los resultados concernientes a cada una de estas categorías.

4.2. Planeación

El primer apartado del análisis busca explorar si existe una disyuntiva entre las expectativas de los diseñadores, quienes elaboraron un programa a partir de ciertos supuestos, y las realidades de otros actores, como los profesores y alumnos. En otras palabras, se trata de descubrir hasta qué punto la etapa de planeación curricular buscó satisfacer las necesidades de los estudiantes y se adecuó a las capacidades de los docentes.

4.2.1 Análisis de necesidades.

4.2.1.1. Las necesidades internas.

La reforma curricular que se llevó a cabo en el programa de ELE en la EEE-UV obedeció principalmente a motivos internos, según lo declarado en las entrevistas por parte de los diseñadores. No se pueden adjudicar presiones de índole externa, debido a que, por una parte, se trata de una entidad académica de una universidad pública, es decir autónoma y, por otra, no existe un órgano certificador oficial de la calidad de los programas de ELE. De acuerdo con lo comentado por los diseñadores curriculares en las entrevistas, uno de los objetivos principales que dieron origen al cambio era la necesidad de actualizarse y de buscar una mejor organización de los contenidos.

Como en otras reformas educativas, sin embargo, el primer apoyo para la realización de esta reforma surge de parte de la dirección de la EEE, de acuerdo con lo declarado en las entrevistas por uno de los diseñadores. No obstante, la intención de la dirección no fue tanto llevar a cabo una reforma curricular, sino más bien conformar un

equipo de trabajo para apoyar el trabajo académico de enseñanza de ELE. Fue la líder del proyecto quien sugirió una reforma, idea que fue muy bien recibida, pues diversas situaciones apuntaban a la necesidad de un cambio. Este cambio se revela aun más necesario gracias a la aparición de uno de los documentos que se convertirían en pilares del nuevo programa, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación* (MCER). Como resultado, el equipo de trabajo se planteó como objetivo llevar a cabo una adaptación al modelo curricular europeo, así como proceder a la elaboración de una serie de guías didácticas enfocada a la enseñanza de ELE en la EEE-UV. El equipo estaría conformado por profesores que guardaban dos características en común: habían recibido formación en enseñanza de ELE a nivel de posgrado y tenían diversos grados de experiencia docente con extranjeros. Los diseñadores entrevistados coincidieron en que durante el tiempo que duró la realización de este cambio, el apoyo de la dirección fue fundamental.

Mediante las entrevistas a las diseñadoras se supo que hasta 2002, año en que inicia la reforma, el programa de ELE se había basado de forma implícita en los contenidos provistos por una serie de libros de texto que publicó la UNAM a finales de los años ochenta, *Pido la Palabra*. El programa de la EEE incluso había hecho una adaptación de su número de niveles, cinco, para que coincidieran con los el número de tomos manejados por esa publicación. Sin embargo, a decir de los mismos miembros del equipo, la coincidencia en contenidos no era total. De hecho, uno de los motivos por los que se procedió a la reforma curricular era establecer mejores parámetros que permitieran una apropiada separación de niveles. Antes de eso, los niveles prácticamente se habían creado de forma espontánea y se guiaban tanto por los contenidos de *Pido la*

Palabra como por la experiencia de algunos profesores. Estos factores y los mencionados anteriormente influyeron para que se tomara la decisión de emprender una reforma al programa de ELE en la EEE-UV.

4.2.1.2 El marco de referencia elegido.

Como se mencionó anteriormente, uno de los documentos que sirvieron como base para la realización del nuevo currículo de la EEE fue el entonces recién publicado Marco Europeo o MCER. Así lo declararon los diseñadores durante las entrevistas y, al llevar a cabo el análisis de documentos, se reconoce de manera explícita dentro del material de apoyo *Síguele*, la serie de guías didácticas diseñadas por el equipo de trabajo y que buscan servir de apoyo a los profesores. No obstante, un análisis más cercano entre los preceptos establecidos tanto por el MCER como el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el proyecto desarrollado revela que hay algunas tareas pendientes para lograr una adaptación adecuada.

Cuando se procedió al diseño del nuevo plan, el MCER acababa de ser publicado en inglés. El Plan Curricular del Instituto Cervantes todavía no se publicaba, por lo que se usó como base la edición de 1994. La nueva edición, a juicio de los diseñadores, no varía mucho en los contenidos, sino que más bien los profundiza. Una hojeada al MCER permite ver que se trata de un documento bastante elaborado en la sección referente a los contenidos como se muestra en la tabla 4.3. El Plan Curricular en su edición 2007, por su parte, contempla doce diferentes temas de contenido, que se aprecian en la tabla 4.2.

La elección del MCER y el PCIC obedece a que en ese momento no se conocía algún otro marco de referencia que estuviera igual de desarrollado.

De acuerdo con lo expresado en las guías didácticas *Síguele*, sí se contemplaron los niveles de dominio del *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL), si bien no es muy claro en qué aspectos. Sin embargo, en las entrevistas los diseñadores comentaron que solo se trabajó con la propuesta europea debido a que constituía un documento muy completo en cuanto a las descripciones de sus niveles de referencia, las competencias lingüísticas, el papel de la enseñanza y el aprendizaje, diseño curricular, evaluación, entre otros. Por su parte, arguyen, los Parámetros de Dominio (*Proficiency Guidelines*) publicados por ACTFL, se limitan casi exclusivamente a presentar una serie de descriptores del grado de dominio que debe tener el estudiante al concluir cada nivel. Tanto en el MCER como en los Parámetros de ACTFL, el fin último es buscar criterios unificadores que conduzcan a una certificación certera del dominio de la lengua. Otro aspecto positivo que se encontró en la propuesta europea, comentaron los diseñadores, fue la inclusión del aspecto cultural, el cual hasta ese entonces se había mantenido separado de las clases de lengua. Lo que cabe cuestionar aquí es si no habría sido pertinente dar mayor atención a la propuesta de ACTFL. Después de todo, la gran mayoría de estudiantes han provenido hasta muy recientemente de EEUU y podría ser atractivo diseñar algo ajustado a cubrir parte de sus necesidades.

Para finalizar, es importante señalar que a partir del año 2009 la Secretaría de Educación Pública publicó el nuevo Marco Nacional de Referencia, bajo el cual se debía organizar la enseñanza de lenguas extranjeras, incluido el español (SEP, 2011). Este,

junto con los requerimientos para obtener el CENNI, Certificado Nacional de Nivel de Idioma, deberá adquirir mayor relevancia en la conformación de los nuevos currícula de ELE (CENEVAL, 2012). Ello implica también estudiar desde diversas perspectivas el ECELE, Examen de Certificación del Español como Lengua Extranjera, ya que es el trámite clave para la obtención del CENNI, único documento de dominio de ELE en México con validez oficial hasta ahora (CENEVAL, 2012).

4.2.2. Diseño de objetivos.

Un aspecto interesante que se observó durante la revisión de documentos fue la ausencia de un apartado de objetivos en el Plan de Enseñanza. No existe en este documento una sección específica que hable sobre los objetivos que se tiene planteado el programa académico de ELE de forma general. Sí existen, sin embargo, los objetivos generales en cada nivel y también una sección de metas generales. Uno de los diseñadores comentó que, debido a la relación directa establecida entre los seis niveles del programa de ELE de la EEE-UV y el Marco Europeo (Consejo de Europa, 2002), las metas presentadas en ese documento son las que se pretende alcanzar, de forma general, en cada nivel. Estas metas corresponden a cada una de las cinco habilidades lingüísticas (comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción oral, expresión oral y expresión escrita) y están contenidas en los apéndices de dicho documento.

4.2.3. Diseño de cursos

De acuerdo con los diseñadores, uno de los primeros pasos que se dieron en la reforma curricular fue la creación de un programa general de seis niveles, los cuales corresponderían a cada uno de los niveles propuestos por el Marco Europeo (Consejo de Europa, 2002). De igual manera, se diseñaron los programas analíticos correspondientes a cada uno de estos niveles, siguiendo las indicaciones tanto del Marco Europeo como del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2008).

Como se explicó anteriormente, en ese momento no se creó un documento que explicara de manera general en qué consistía la nueva propuesta curricular y solo se enfocó a la elaboración de los programas por nivel. Estos contienen las siguiente partes: fundamentación, objetivos, contenidos, actividades, materiales y evaluación. No obstante, de acuerdo tanto con lo declarado por planificadores y maestros en las entrevistas, el programa general y los analíticos, más que ser prescriptivos, sirven como orientación, pues a excepción de la fundamentación, el resto de los elementos presentes son “negociables” con el grupo. Estas declaraciones merecen, sin embargo, ser matizadas.

Sobre la división de niveles, hubo dos comentarios por parte de los profesores que de forma directa o indirecta aludían a una reconsideración. En una entrevista, un profesor comentaba que a veces los niveles podían incluir a personas que, aunque compartían características en su desarrollo lingüístico, tenían diferencias notorias en el grado de dominio de la lengua. Esto puede deberse a diversos factores: error en el examen de colocación o las demandas de ciertas universidades que obligan a sus

estudiantes a permanecer en ciertos niveles. Otro profesor apelaba a la necesidad de reconsiderar la actual distribución de niveles con el fin de dar mayor atención a los niveles avanzados, que es donde se concentra la mayor cantidad de estudiantes. En cualquier caso, este tipo de decisiones, no solo responden a criterios académicos, sino administrativos también, por lo que un cambio supondría consideraciones de diversa índole.

Una de las ventajas que ofrece trabajar con el PCIC es que no se trata de un documento dogmático, pues como explica García (1995) tiene cuatro características que lo hacen altamente maleable: es abierto, es decir, planificación, transmisión de informaciones al contexto propio y se toman en cuenta los actos de enseñanza; está centrado en el alumno, dentro del cual el profesor es mediador; el cambio en una parte afecta al resto; finalmente, es homogéneo, lo que permite flexibilidad para la organización de niveles de lengua.

Como conclusión, se puede afirmar que el programa general y los programas analíticos cumplen con su papel de guía para diseñadores, maestros y alumnos, pero también, al analizarlos, se encuentra que hay un espacio abierto que lleva a reconsiderar la forma como estos han sido organizados hasta ahora.

4.3 Instrumentación

Este segundo apartado se deriva también del análisis de los documentos creados durante la planeación curricular y las entrevistas con los profesores. Abarca tres temas:

la selección y preparación de materiales, el diseño de instrumentos de evaluación y la capacitación de maestros.

4.3.1 Selección y preparación de materiales.

Uno de los aspectos que mayormente llama la atención del currículo de la EEE-UV es el relacionado a los contenidos de los materiales. Al observar los programas analíticos correspondientes a cada nivel y las guías que se desarrollaron se encontraron tres tipos de contenidos: funcionales, gramaticales y culturales. Esto contrasta con los contenidos propuestos a partir de la publicación del MCER, como se observa en la tabla 4.2. Si se estudia a detalle este aspecto en el MCER y, sobre todo, en el PCIC, se puede ver que hay una serie de contenidos que no están presentes en las guías didácticas. En resumen, todavía hay una brecha que necesita acortarse para acercar las intenciones curriculares de la EEE a sus referentes principales.

Tabla 4.2.

Contenidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes en su edición 2007.

1. Gramática
 2. Pronunciación y prosodia
 3. Ortografía
 4. Funcione
 5. Tácticas y estrategias pragmáticas
 6. Géneros discursivos y productos textuales
 7. Nociones generales
 8. Nociones específicas
 9. Referentes culturales
 10. Saberes y comportamientos socioculturales
 11. Habilidades y actitudes interculturales
 12. Procedimientos de aprendizaje.
-

De acuerdo con los diseñadores, en las entrevistas comentaron que la elección de los contenidos es resultado de un análisis que procedió del estudio de las necesidades de los alumnos. Este análisis fue más anecdótico que sistemático pues partía completamente de la experiencia y la observación. El punto de partida fue el contexto que enfrenta un estudiante universitario en una situación de inmersión cultural completa, de ahí que se pensara en una serie de contenidos funcionales que apoyaran este desenvolvimiento. Posteriormente, las funciones propuestas se contrastaron con aquellas que enlistan el MCER y el PCIC. En el caso de los contenidos funcionales y gramaticales, los segundos acompañaban y se supeditaban a los primeros, de manera que se evitara caer en un enfoque tradicional donde el aprendizaje se sometiera a las reglas gramaticales. A la inversa, los contenidos gramaticales aparecían en la medida que complementaban necesidades específicas derivadas de la competencia lingüística. Incluso también aspectos específicos de habla cotidiana, como las frases coloquiales, iban apareciendo a medida que complementaban los temas; en las guías didácticas esto aparece en una sección llamada *El baúl*.

Mención aparte merecen los contenidos culturales. Sólo recientemente en la literatura de la enseñanza de lenguas extranjeras, la competencia intercultural empezó a ocupar un papel cada vez más relevante. Para el currículo de ELE de la EEE-UV, uno de los documentos que se tomaron como base para la elaboración del componente cultural fue la guía Murdock, la cual proporciona una serie de temas y parámetros, desde una perspectiva antropológica, que sirven como guía para llevar a cabo estudios de tipo etnológico. La forma como se adaptó este documento fue que, de acuerdo con el tema general que se presentaba en cada sección del programa (o en cada unidad de las guías

didácticas *Síguele*), se trataba de buscar un tema correspondiente dentro de la guía, que pudiera proveer una serie de elementos sobre los cuales abundar en cuanto al aspecto cultural.

Para los profesores, la delimitación de contenidos en los materiales no es tan clara. Cada profesor tiene una visión personal de lo que entienden por contenidos, pues alegan no estar seguros de los criterios que se tomaron en cuenta para su distribución y elección. En cuanto a los contenidos funcionales, dicen, se puede observar que en ocasiones es necesario detenerse un poco antes de proceder a un enfoque comunicativo, ya que en algunos casos los contenidos gramaticales son excesivos. Sobre estos últimos, algunas opiniones señalan que no hay una clara división de los contenidos entre diversos niveles, especialmente en los niveles superiores en los que detectan omisiones o redundancias.

En la cuestión de contenidos culturales, los profesores mencionaron que el enfoque es en ocasiones demasiado regional y que, al contrario, deberían incluirse también datos sobre el país u otras naciones hispanohablantes. Al revisar las guías se puede ver que, más que regional, se enfatizan mucho ciertos aspectos antropológicos (culturas indígenas, la estructura de la familia, gastronomía, ciertas manifestaciones culturales), y se dejan de lado temas sociales y culturales relacionados con el México contemporáneo. Si bien en los aspectos de funciones y gramática, las guías proveen una base para que el docente pueda organizar su clase, el aspecto cultural amerita una revisión profunda que pueda proveer una visión sobre elementos tanto tradicionales como modernos.

Aparte de los puntos de vista que los diseñadores y profesores puedan tener sobre la cuestión de contenidos de los materiales, es necesario detenerse y remitirse a los

documentos que dieron sustenta la reforma curricular: el MCER y el PCIC. En el caso del primero, no se habla de contenidos sino de competencias, que se dividen en generales y comunicativas de la lengua (ver tabla 4.3). El PCIC en su versión 2007, por su parte, contiene doce diferentes categorías de contenido (ver tabla 4.2). Una confrontación entre estos contenidos y los que se presentan en el currículo de la EEE revelan que, si bien algunos están incluidos de forma implícita en los programas analíticos y las guías didácticas, hay una gran parte que no se consideró en la planificación. A decir de los profesores que han estudiado el MCER, la adaptación de los contenidos en esos documentos fue parcial. En realidad sí están presentes pero en la fase correspondiente a los procesos de la aplicación. La tabla 4.3 muestra cómo se ha llevado a cabo la compatibilización de los contenidos, ya sea porque formen parte de la instrumentación o la aplicación, es decir, durante el desarrollo de la práctica docente.

Como lo describen Richards y Rogers (2001), el enfoque comunicativo admite una variedad de materiales de manera que no hay un parámetro único que mida su pertinencia dentro de un plan. La aparente ausencia de ciertos contenidos puede estar más bien relacionada con el hecho de que los diseñadores partieron de la versión anterior del PCIC. Sobre esta, García (1995) explica que contiene cuatro tipos de contenidos: funcional (lengua y comunicación), gramatical (lengua y sistema), temático (lengua, cultura y sociedad) y pedagógico (lengua y aprendizaje). El único contenido ausente de esa edición serían las orientaciones pedagógicas, las cuales, explica García, se trata de orientaciones prácticas centradas en las destrezas lingüísticas y su orientación, además de que se dan recomendaciones para el uso de recursos didácticos y el papel de las tareas.

Tabla 4.3.

Contenidos del Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002)

Contenidos	Procesos de currículo EEE	
	Instrum.	Aplic.
Competencias según el MCER		
1. Competencias generales		
1.1 Conocimiento declarativo		
1.1.1 El conocimiento del mundo	++	++
1.1.2 El conocimiento sociocultural	++	++
1.1.3 La conciencia intercultural	+	+
1.2 Destrezas y habilidades		
1.2.1 Destrezas y habilidades prácticas	++	+++
1.2.2 Destrezas y habilidades interculturales	++	++
1.3 Competencia “existencial”	-	-
1.4 Capacidad de aprender		
1.4.1 Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación	++	+++
1.4.2 Reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes	+	+
1.4.3 Las destrezas de estudio	-	+
1.4.4 Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)	+	+
2. Competencias comunicativas de la lengua		
2.1 Competencias lingüísticas		
2.1.1. La competencia léxica	++	++
2.1.2 La competencia gramatical	++	+++
2.1.3 La competencia semántica	++	+++
2.1.4 La competencia fonológica	+	++
2.1.5 La competencia ortográfica	++	+++
2.1.6 La competencia ortoépica	+	+++
2.2 Competencia socio-lingüística		
2.2.1 Marcadores lingüísticos de relaciones sociales	++	+++
2.2.2 Las normas de cortesía	++	+++
2.2.3 Las expresiones de sabiduría popular	++	++
2.2.4 Diferencias de registro	+	+++
2.2.5 Dialecto y acento	+	++
2.3 Competencias pragmáticas		
2.3.1 La competencia discursiva	++	+++
2.3.2 La competencia funcional	++	+++

Clave: +++ Bien desarrollado; ++ Algo desarrollado; + Poco desarrollado; – Ausente.

Durante las entrevistas, los cuatro profesores compartieron la opinión de que no se puede depender exclusivamente de las guías didácticas *Síguele*. Prescindiendo de si están de acuerdo o no con las explicaciones o actividades contenidas, el consenso es que el libro perfecto no existe; esta afirmación fue compartida también por las diseñadoras de los materiales. Los maestros expresaron algunos desacuerdos en torno a las

explicaciones y las lecturas. Las actividades que se proponen para realizar en clase obtuvieron opiniones más positivas. La información contenida es valiosa, de acuerdo a lo declarado por ellos, y vale la pena rescatarla. Sin embargo, sí sería beneficioso trabajar mejor la presentación de los temas.

Otro punto mencionado en las entrevistas con diseñadores y profesores fue la cuestión de la presentación de las guías didácticas. Por cuestiones que no atañen al alcance de esta investigación, no se abundará en explicaciones sobre el trabajo de edición, pero desafortunadamente la falta de calidad ha tenido repercusiones negativas en las percepciones tanto de profesores como de alumnos.

A pesar de todas estas dificultades, las Guías –tal como su nombre lo expresan– no buscan erigirse como los libros de texto. Los diseñadores reconocen, y el cuerpo docente así lo ha entendido, que cumplen una función orientadora, una base sobre la que el profesor puede diseñar su clase, de acuerdo con lo expresado en las entrevistas. Hay una serie de contenidos que se deben cumplir de acuerdo con lo estipulado por el currículo, pero ello no condiciona. Al trabajar con grupos multiculturales, son necesarias ciertas modificaciones en cuanto a estrategias y contenidos.

4.3.2. El diseño de instrumentos de evaluación.

La evaluación es uno de los temas que no pierde vigencia y que, en gran cantidad de casos, ha sido desatendido. Uno de los aspectos que quedaron pendientes durante el inicio de la planeación curricular fue el diseño de instrumentos de evaluación. El único instrumento realizado entonces fue el examen de diagnóstico mediante el cual los

responsables académicos pueden conocer el nivel de español de los estudiantes; este examen es apoyado por una entrevista vía Skype o en vivo. En realidad, a decir de los diseñadores, este fue un tema que no guardó mayor relevancia hasta que en 2007, con motivo de la incorporación de la EEE-UV a la red de centros asociados del Instituto Cervantes, este emitió un documento, donde urgía la necesidad de contar con instrumentos estandarizados de evaluación. A partir de ese momento, se empezaron a tomar medidas dirigidas al diseño de instrumentos estandarizados: esquemas de ponderación, rúbricas de evaluación, banco de reactivos. Para este último, se realizó un trabajo colaborativo en el que todos los profesores se vieron involucrados.

La estandarización de la evaluación es todavía un tema pendiente de concluirse, pues no se quiere caer en la tentación de exámenes poco flexibles. Los docentes declararon que cuentan con diversos instrumentos de evaluación formativa y sumativa, que incluyen, aparte de los exámenes escritos, actividades como elaboración de bitácoras, debates, presentaciones orales, entrevistas, etc.

4.3.3 La capacitación de los profesores.

Uno de los aspectos fundamentales al momento de llevar a cabo la instrumentación de una reforma curricular es la capacitación de los maestros. De acuerdo con Fullan y Stiegelbauer (1997), las reformas curriculares raramente son bien aceptadas por los profesores. Ello se debe generalmente a que no participan como diseñadores, no conocen a fondo los fundamentos teóricos o prácticos que dan lugar a la reforma y, sin embargo, son quienes deben llevar a cabo la puesta en marcha de los cambios.

Si bien en la etapa de la planeación, el papel de los profesores fue marginal, en el caso de la instrumentación se ausentó un importante elemento que debe estar presente en las reformas educativas: la capacitación del profesorado. Es verdad que, de acuerdo con lo comentado por los profesores en las entrevistas, se organizaron algunas reuniones donde se les explicó cuáles eran los cambios a nivel curricular que se estaban realizando y en los que, inclusive, se les pidió su opinión. Sin embargo, una vez concluida esta etapa, no se procedió a brindar una capacitación adecuada al cuerpo docente de las implicaciones de la reforma, la cual abarcaba dos aspectos principales: conocer el nuevo programa basado en el MCER y hacer uso correcto de las guías didácticas *Síguele* que se diseñaron como apoyo para este plan. A juzgar por lo declarado en las entrevistas, diseñadores y profesores reconocen la “capacitación” se limitó a algunas reuniones donde se presentaban avances del trabajo hecho, pero no hubo un curso o sesiones dedicadas exclusivamente al estudio del nuevo plan y los nuevos materiales.

Aun así, los profesores confesaron que la transición al nuevo currículo fue relativamente sencilla debido a que, desde su punto de vista, la reforma sólo afectó la distribución de contenidos, los cuales, en lugar de cinco, se distribuirían en seis niveles. Desde su perspectiva, una reforma completa habría implicado mejor conocimiento tanto del MCER como del PCIC. En lugar de eso, más bien parecía que la reforma se realizó en función de aquello que pudieran contener las guías didácticas *Síguele*, sin tomar en cuenta que el MCER abarcaba contenidos más amplios que ahí no se encuentran. Efectivamente, el PCIC ofrece una gama de contenidos que sobrepasan los meramente lingüísticos para incursionar en cuestiones de desarrollo de habilidades interculturales, procedimientos de aprendizaje o estrategias de enseñanza, por ejemplo. Los profesores

que se han acercado a estudiar el MCER coincidieron en que la adaptación al nuevo modelo fue relativamente sencilla, porque no se cambiaron los aspectos fundamentales del plan anterior.

Las entrevistas también revelaron que sobre su formación, los docentes reconocieron que sería bueno contar con un posgrado (maestría o doctorado) en enseñanza de ELE, pero ese tipo de estudios no existen en México. La Universidad Veracruzana ofrece un curso con duración de sesenta horas de Didáctica del ELE. Para algunos de los profesores, esta ha sido la única capacitación formal recibida hasta el momento. En todo caso, lo que se está haciendo es recurrir a maestrías en Educación, cuyos conocimientos se adaptan a su quehacer como docentes de lenguas extranjeras. Igualmente, los profesores mencionaron lo urgente de incorporar las TIC de forma rutinaria a las clases, aunque las condiciones de la infraestructura no sean idóneas. Por último, en las entrevistas algunos profesores reconocieron que carecían de conocimientos más puntuales de historia, antropología, política, economía, los cuales se vuelven importantes en el aula al momento de tratar temas relacionados con la cultura en general.

4.4. La aplicación

En esta tercera sección del análisis se procede a presentar algunos de los resultados relacionados con la aplicación. Las categorías abordadas son la enseñanza y el aprendizaje. Al analizar los procesos curriculares difícilmente se pueden hacer cortes

exactos de separación entre los diferentes elementos, pues cada uno de ellos influye en los otros. Por eso, aunque se hablará de estos dos temas, otros harán aparición.

4.4.1 La enseñanza.

En este apartado de enseñanza se incluyen dos aspectos relacionados con la enseñanza de ELE: los contenidos y la metodología empleados y el llamado discurso educativo.

4.4.1.1 Los contenidos y la metodología.

En cuanto a contenidos, en el apartado 4.3.1 sobre materiales didácticos, se mencionó que estos, junto con los objetivos correspondientes a cada nivel, se podían negociar. Ello no se refiere a que el profesor decida incluirlos o no, sino a que él o ella puede elegir el orden cronológico que le parezca más adecuado según las necesidades de cada grupo. Este sería el caso si se necesitan reforzar ciertas cuestiones gramaticales antes de abordar temas más complejos, por ejemplo. Los profesores también puede elegir los materiales (de la serie *Síguele* u otros extras) que le pueden ayudar a llevar a cabo los objetivos planteados en el programa. Como se verá más adelante, el proceso de planeación no supuso una imposición completa sino que da espacio para la evaluación en clase en términos de Stenhouse (1991).

Sobre la flexibilidad en contenidos, las evidencias más claras surgieron al momento de hacer el análisis de los materiales que usan para complementar sus cursos.

Éstos se dividen principalmente en tres tipos: a) materiales auténticos extraídos de fuentes diversas: periódicos, revistas, páginas de internet, entre otras; b) materiales didácticos extraídos de libros de texto o guías de enseñanza; c) materiales didácticos elaborados por los propios profesores. Ante la pregunta sobre la inclusión de estos materiales, tanto los diseñadores como los profesores coincidieron en la necesidad de incluirlos por diversidad de motivos: aspectos no contemplados en el programa, mayor profundidad en otros, ejercicios para prácticas extras, inclusión de temas actuales, entre otros.

En cuanto a la metodología, uno de los aspectos que caracterizan al MCER es el énfasis que se pone en el uso del enfoque comunicativo: se privilegia la competencia lingüística sobre el conocimiento enciclopédico que se pueda tener de la lengua. Representa la última etapa de lo que se conoce como el enfoque nocional-funcional-comunicativo, que ya se exploró en la revisión de la literatura (Johnson, 2008). En el análisis de documentos no se encontraron declaraciones explícitas que favorecieran el uso de este enfoque; su uso obedece más bien a un acuerdo implícito que los profesores reconocen debido a su formación, ya sea como docentes de lenguas extranjeras en general o de ELE en particular.

De acuerdo con los diseñadores, el nuevo plan no promueve un enfoque metodológico, sino que hay un acuerdo tácito de que se trabaja bajo el esquema del enfoque comunicativo. Prueba de ello es que el plan busca fortalecer las cinco habilidades lingüísticas –comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción oral, expresión oral y expresión escrita–, lo cual ha quedado plasmado dentro de los

programas analíticos de clase y también en las guías didácticas *Síguele*. Una de las razones por las que no se “obliga” a utilizar el enfoque comunicativo es que, al momento de la planeación, todavía había maestros que se inclinaban por métodos más tradicionales, especialmente en lo relacionado con la precisión gramatical. Bajo el argumento de libertad de cátedra que caracteriza a las instituciones universitarias, se permitió que los profesores adoptaran aquellos métodos que, desde su punto de vista, satisfacían mejor las necesidades de sus estudiantes. Finalmente, reconocen, en la actualidad no se puede hablar de un enfoque, sino de enfoques, al momento de estar parado frente a un grupo.

Desde la perspectiva de los profesores y alumnos, es mucho más claro percibir cuál enfoque están utilizando. Cuando se interrogó a los profesores sobre sus estrategias de enseñanza, la mayoría respondieron que daban prioridad a un enfoque comunicativo que, de hecho, se dirige a necesidades particulares de los estudiantes. Mediante el análisis de materiales didácticos, las entrevistas y las observaciones, se pudo percibir que las actividades de tipo comunicativo (juegos de roles, *sketches*, presentaciones orales, escritura de textos diversos como cartas, anuncios o solicitudes, debates, exposiciones escritas y orales, trabajos de investigación, entre otros) predominan en la clase. Todas estas actividades no se realizan porque estén plasmadas en algún documento, sino por su formación como docentes de lengua extranjera, que los hace conscientes de la necesidad de adoptar un enfoque que se centre en las necesidades comunicativas. Los alumnos, a su vez, reconocen que el tipo de conocimiento que adquieren dentro del aula es uno al que las más de las veces pueden recurrir al

enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana. Así pues, sin ser un precepto que exista de manera explícita en el currículo formal, el enfoque comunicativo tiene lugar en el aula.

Las descripciones mencionadas anteriormente nos remiten, casi de forma automática, al papel clave que, según Stenhouse (1991), desempeñan los docentes dentro del aula: el desarrollo de las clases dentro del aula dependen en gran medida de la capacidad del profesor, el cual comprende, desarrolla y refina sus criterios de juicio y alcance de su materia. Los profesores de la EEE-UV han logrado que el currículo de ELE funcione porque parten de los logros de los estudiantes y no solo de los resultados esperados, tal como lo establece Stenhouse (1991) al hablar de un profesor que no sólo es ejecutor, sino que también desempeña un papel más activo dentro de la planeación.

De acuerdo con lo declarado por los profesores, cuentan con la posibilidad de conjeturar hipótesis de aquello que el grupo puede lograr o no y, en consecuencia, modificar los objetivos y los contenidos. Gozan, además, de la suficiente libertad para incluir materiales que no hayan sido necesariamente considerados dentro de la planeación original. Aventuran hipótesis sobre su metodología y se atreve a poner a prueba otras que vayan más allá de las prescritas.

Al observar la forma de trabajo de los profesores de la EEE, se percibe cómo la libertad de cátedra permite este desenvolvimiento siempre y cuando se cumpla con la mayoría o totalidad de los contenidos y objetivos generales planteados para cada nivel. Las actividades en el aula, por su parte, se dejan a libre consideración de los docentes.

4.4.1.2 El discurso educativo.

El aspecto del discurso académico no se había contemplado originalmente en la investigación. Sin embargo, guarda una relevancia que es necesario destacar, pues ha permitido que el trabajo de los profesores derive en acciones de apoyo a su labor como docentes. Esta característica es difícil de medir puesto que resulta, no de una observación programada, sino del simple ejercicio de la observación llana realizada durante la recolección de datos. Por ello, no hay un instrumento de observación, sino más bien un testimonio de tipo personal que trató de agrupar estos hechos. Se trata de la presencia de una serie de espacios físicos y personales que promueven la comunicación eficaz y la convivencia entre profesores, y que deriva en el surgimiento de lo que Moore (2009) llama un *discurso educativo*.

Moore (2009) dice que, lo que se establece en tratados teóricos son teorías que ya fueron puestas en práctica. Estas, a su vez, se pueden reformular o refinar al ser puestas a prueba, sin que ello signifique que la práctica antecede a la teoría. Se puede estar de acuerdo o no con esta afirmación, pero ese no es el punto central sino lo que afirma Moore después. Al ponerse en práctica una teoría, se habla y se comenta, en espacios formales o informales. Esto es lo que llama discurso educativo y puede suceder en espacios informales, como los corredores de la escuela, o formales, como un congreso de profesores. Esta observación de Moore es pertinente porque retrata lo que sucede entre los profesores de la EEE-UV. Si bien los profesores no forman un cuerpo colegiado formal, comparten un discurso educativo en las reuniones, las relaciones interpersonales, los canales de comunicación, la sala de maestros, las reuniones

informales que tiene lugar en la institución y aun fuera de ella. Lo que se puede atestiguar es que estos espacios de convivencia han propiciado la aparición de canales de comunicación mediante los cuales los profesores intercambian experiencias, consultan dudas con sus colegas, comentan sobre el desempeño de los alumnos, intercambian materiales y se apoyan en el uso de estos recursos o de equipo. Los contactos se facilitan debido a que se trata de una institución de pequeñas dimensiones, pues hasta muy recientemente en raras ocasiones la cantidad de alumnos ahí presentes en un momento dado supera los 120 al mismo tiempo. La comunicación permite que los profesores estén al tanto no sólo de lo que están haciendo sus colegas, sino también de las necesidades de los estudiantes, lo cual se vuelve muy importante cuando se comparten alumnos en cursos diferentes (algún curso intensivo de lengua y otro como expresión oral, escrita o gramática, por ejemplo). Esta información permite tomar decisiones que, de otra manera, no se habrían considerado.

4.4.2 El aprendizaje.

El segundo apartado de la aplicación trata de enfocarse en la perspectiva que tienen los otros actores involucrados en el proceso de aplicación, es decir, los estudiantes. Esta sección contará con dos partes: las actividades en el aula y el aprendizaje autónomo.

4.4.2.1 Las actividades en el aula.

Cuando se les preguntó a los estudiantes en las entrevistas acerca del tipo de actividades que desarrollan en clase, los estudiantes en su mayoría respondieron que los contenidos y las actividades que tienen lugar en el salón de clase son adecuados para su nivel de español y sus necesidades. En cuanto a la manera cómo se desenvolvían las clases, la opinión generalizada fue que se revisaban algunos aspectos de gramática que ya conocían pero que también aprendían cosas nuevas. Al preguntarles sobre las diferencias entre las clases en la EEE-UV y sus escuelas de origen, era interesante ver el énfasis que ponían en la cuestión gramatical, pues al parecer en sus países tener una clase de lengua equivale a tener una clase de gramática. Un aspecto que mencionaron todos y que tiene que ver mucho con su situación de inmersión, es el hecho de que podían estar en una clase donde *usaban* la lengua, no sólo la estudiaban. Esta fue una declaración unánime al momento de cuestionarlos sobre las diferencias en el modo cómo se desarrollan las clases en la EEE. “(Allá) todo se aprende muy rápido” dijo una estudiante; “aquí se aprende y se practica”. Esta declaración no deja de ser interesante si se confronta con las declaraciones de los profesores quienes perciben que el programa de ELE se encuentra algo saturado en contenidos gramaticales. Otro estudiante se refirió a la diversidad de actividades ya que involucran las cuatro destrezas, tal como el mismo lo mencionó. Eso, a su juicio, es más interesante que la dinámica establecida en su universidad: leer, discutir y escribir un ensayo una vez por semana; “trabajo muy aburrido”, según su declaración. En general, las declaraciones de los estudiantes abordaban diversas perspectivas positivas: algunos llegaron por recomendación de sus

universidades; otros, además, dijeron que la escuela era muy buena; otros confesaron sentirse muy cómodos.

No obstante, el estudiante chino matizó algo de este optimismo. En su caso, expresó que en clases multiculturales la perspectiva que el profesor maneja es la del hablante nativo, a la cual el estudiante debe buscar adaptarse; a diferencia de ello, confesó, el profesor chino conoce mejor las necesidades del estudiante chino y por tanto puede poner mayor énfasis en algunos aspectos que pueden ser difíciles. Esta observación es válida en dos sentidos: el estudiantado de origen chino es relativamente nuevo –apenas es el segundo año que participan en el programa de la EEE-UV– y es verdad que, hasta ese momento, el profesorado no se había enfrentado al público asiático a gran escala. A pesar de ello, este estudiante reconoció que en sus clases en la EEE-UV hay mayor participación por parte del alumno, lo que no es el caso en su universidad de origen, donde el estudiante tiene pocas oportunidades para intervenir en clase.

El aspecto que puede matizar esta situación semi-ideal descrita por los alumnos, no tiene que ver con lo que sucede en el salón de clase, sino con la fundamentación misma del programa de ELE, lo cual conlleva a cuestionar la pertinencia de abocarse a incluir solamente el MCER. Hasta muy recientemente, la abrumadora mayoría de los estudiantes que atendía la EEE-UV provenían principalmente de Estados Unidos, el mayor mercado de ELE en el mundo. Debido a los problemas económicos de ese país y a los de inseguridad en México, ha habido un cambio en el origen de los estudiantes: los europeos y asiáticos ocupan cada vez más un porcentaje más predominante. Es evidente que el tener un programa basado en gran parte en el MCER y, sobre todo, el hecho de

que la EEE-UV se haya convertido en centro asociado del Instituto Cervantes, significan que se ofrecen ciertos estándares mínimos de calidad. Por otro lado, sin embargo, para gran parte del estudiantado sería más importante contar con un referente de equivalencias a lo que se reconoce en su país. En el caso de Estados Unidos, la certificación válida es la que otorga ACTFL a través del *Oral Proficiency Exam* (OPI). En otras palabras, el poseer un documento oficial como el DELE español (Diploma de Español como Lengua Extranjera) o un CENNI mexicano (Certificado Nacional de Nivel de Idioma), no exenta a los interesados de presentar este examen para obtener dicha certificación. En una de las entrevistas, un estudiante norteamericano reconoció que el hecho de contar con esa certificación “es muy poderoso (sic) en Texas” (su estado); además, agregó que esta certificación es la que más se acerca a sus necesidades pues “quiero vivir y trabajar en Texas y tiene más sentido para mi situación”. Si uno de los objetivos de la reforma curricular era acercarse más a las necesidades del alumnado, habría convenido explorar más a detalle los requerimientos que solicita ACTFL a los estudiantes norteamericanos mediante el OPI. No se trataría de volcarse únicamente a cubrir las necesidades de ese grupo, sino que cabe pensar que, al mismo tiempo que se les ofrece un programa de inmersión lingüística, se podría proveer en forma de cursos anexos o complementarios de entrenamiento especializado para la obtención de esta certificación, en caso de que estuvieran interesados. Es un esfuerzo que habría ameritado trabajar de manera conjunta con especialistas o universidades que conocen mejor el campo de ELE en ese país.

Otra cuestión interesante aquí es que el caso del chico texano no es aislado. Tras haber entrevistado a otros dos estudiantes, provenientes de Nueva Zelanda y China, las

declaraciones fueron similares. En el primer caso, la estudiante se refirió a un “diploma” –cuyo nombre no pudo determinar– el cual valida el dominio del español y permite trabajar en empresas de su país que contratan personal bilingüe. El estudiante de China, por su parte, se refirió a una certificación que se obtiene en su país con un examen llamado Nivel 4, el cual tiene validez nacional. A diferencia del estudiante de Texas y de la estudiante de Nueva Zelanda, este estudiante sí conocía los exámenes DELE y conocía un poco sobre el Marco Europeo, pero comentó que este examen tiene menor reconocimiento para desempeñarse en el campo laboral en su país. Un currículo que busca dirigirse a un público internacional debería, si no adoptar, por lo menos conocer los diferentes estándares de evaluación y certificación que son de interés de sus estudiantes.

4.4.2.2. El aprendizaje autónomo.

Uno de los aspectos no contemplados originalmente, pero que adquirió relevancia a medida que se desarrollaba la investigación, fue el de las actividades enfocadas al aprendizaje autónomo. De acuerdo con la nueva terminología establecida en el Marco Europeo, no sólo se habla de alumnos sino de *usuarios* de la lengua. Los niveles de dominio determinan la presencia de diversos tipos de usuario: básico, independiente y competente (Consejo de Europa, 2002, p.25). En el PCIC se explica también que, al ser el alumno el centro de la planificación curricular y que el MCER habla del desarrollo de competencias generales junto con las lingüísticas, los niveles de dominio también

implican el desarrollo de tres dimensiones: el alumno como agente social, en los niveles inferiores; el alumno como hablante intercultural, más adelante; y, el alumno como aprendiente autónomo, en los niveles superiores (PCIC, 2007).

A través del análisis de contenidos y de las entrevistas a diseñadores y profesores, esta dimensión parece haber sido considerada, solo de forma parcial. Es cierto que en el aula se proveen herramientas para que el estudiante cumpla con su función como agente social y, hasta cierto punto, como hablante intercultural, pero el gran paso que falta dar es la creación de un aprendiente autónomo. De acuerdo con las diseñadoras, el programa de ELE no está dirigido de forma expresa a la creación de un aprendiente autónomo. Tampoco las guías didácticas están enfocadas a este fin. Desde la perspectiva del profesorado, todavía permanece una inercia en la que se le ve como una figura proveedora de lo que el estudiante debe aprender, si bien también se programan actividades que no están directamente bajo supervisión del profesor durante su desarrollo, pero sí al momento del resultado final. Los maestros sí reconocen que se deberían fomentar más el tipo de tareas que permitan al estudiante adquirir la conciencia de una responsabilidad compartida en el aprendizaje. De los cuatro estudiantes entrevistados, solo una confesó tener cierta iniciativa para realizar actividades independientes fuera del aula que contribuyeran a mejor aprendizaje del español.

Como resultado de las anteriores declaraciones, se procedió a indagar la función del Centro de Autoacceso (CAA) de la EEE-UV, puesto que se erige como el espacio en el cual los estudiantes pueden llevar a cabo actividades de autoaprendizaje *per se*. De acuerdo con las declaraciones de su responsable, el centro adolece de falta de atención

de parte de los tres actores más importantes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: estudiantes, maestros y autoridades.

En el caso de los estudiantes, la gran mayoría hace uso del autoacceso, más que nada, como un lugar para hacer tareas y para utilizar las computadoras con diversos fines que pueden ser académicos o personales. Son pocos los que utilizan los recursos ahí disponibles con el fin de acrecentar sus conocimientos lingüísticos de forma autónoma. Al ser entrevistada la responsable declaró que los alumnos en raras ocasiones hacen uso del acervo; sólo las hojas de trabajo (bitácoras) merecen un poco de atención y sólo al inicio de los cursos, pues sienten que no cubren sus objetivos de aprendizaje y terminan ignorándolas. Respecto a los maestros, no hay un involucramiento en el trabajo de autoacceso, puesto que dentro de sus obligaciones no se contempla la participación en el diseño de materiales, ya que su contrato es por horas en aula. La responsable del CAA, por su parte, se encarga más bien de tareas administrativas, si bien también brinda asesorías a los estudiantes; no obstante, al estar poco involucrada con el desarrollo curricular, carece de los recursos para actualizar los materiales. Finalmente, las diversas autoridades de la EEE tampoco han sabido definir concretamente las funciones del CAA. “El CAA está olvidado (...) por parte de las autoridades (...); está ahí y sabe que funciona y no da problemas (...) pero no le dan una importancia como lo que podría llegar a ser un centro de auto-acceso”, declaró. Estos testimonios finalmente coinciden en que el autoaprendizaje, que debe ser uno de los pilares de la nueva formación universitaria, no está teniendo la atención requerida y, lejos de tener una sola causa, es el punto de confluencia de cuestiones de tipo administrativo y académico.

4.5. La evaluación y retroalimentación

Finalmente, se buscó analizar la última fase del proceso curricular, es decir, la correspondiente a la evaluación y retroalimentación. Las diseñadoras curriculares comentaron que durante la primera etapa se procedió a hacer un par de reuniones con los profesores para que expresaran sus puntos de vista. No obstante, la retroalimentación no fue del todo positiva y, más bien, se encontraron con cierta renuencia por parte de algunos profesores al cambio curricular. Aun así, se obtuvo una pequeña participación de profesores en esa primera etapa.

Sin embargo, después de esa primera fase, los mecanismos que existen están dirigidos a estudiantes. Al final de cada semestre, la Coordinación Académica de la EEE-UV pide a los estudiantes que respondan un cuestionario de evaluación sobre los contenidos de las clases, los materiales, las instalaciones y los profesores. Refiriéndose a los profesores, no se ha establecido hasta ahora un mecanismo formal de retroalimentación que permita evaluar el desempeño del programa. Algunas modificaciones se han realizado dentro de consensos informales, por lo que es una tarea pendiente y urgente hacer una revisión de un programa que está a punto de cumplir su primera década. El hecho de que el currículo se haya diseñado antes de la publicación del nuevo PCIC, ya indica la necesidad de actualización, si es que se continúa teniendo a este documento como referente principal. Sin llegar a comparársele, el hecho de que se haya emitido un Marco Nacional de Referencia y que la SEP emita el CENNI mediante el Examen de Certificación del Español como Lengua Extranjera (ECELE), apunta hacia una revisión de lo que ha sido hasta ahora el programa de ELE.

4.6 Un modelo de investigación para la EEE-UV

Esta última sección constituye un breve ejercicio de exploración que pretende indagar sobre la viabilidad de establecer un modelo de investigación para la EEE-UV. Los apartados anteriores permitieron constatar la existencia de un modelo de procesos mediante un consenso más implícito que programado. Siguiendo el esquema de Stenhouse (1991), se evalúa si los siguientes fenómenos tienen lugar en esta institución.

- a) Los profesores han desarrollado un lenguaje teórico que comparten. Como se presenta en el análisis, los docentes comparten un incipiente discurso educativo (Moore, 2009) que contribuye a la comunicación y el mejoramiento de su desempeño docente.
- b) Se comprueba de forma continua la presencia de ilusiones, creencias y hábitos. Todavía yace como tarea pendiente hacer una investigación sobre los docentes de la EEE-UV para analizar la presencia de estos elementos.
- c) Se han encontrado métodos para la recolección de datos. Hasta la fecha no hay trabajos de investigación que permitan hacer un estudio académico minucioso de los fenómenos educativos que suceden en la EEE-UV.

De acuerdo con Stenhouse (1991), el reto más grande es que los profesores superen las barreras psicológicas y sociales que les permitan analizar su enseñanza con fines de mejora. Para ello sugiere la creación de una comunidad profesional dentro de la cual se lleven a cabo este tipo de investigaciones.

A pesar de todo ello, el reto para la EEE-UV no es lograr que los profesores se vean involucrados en la realización de investigación sobre su enseñanza. El gran desafío es consolidar al menos una planta permanente de profesores. Debido a esta situación, el

personal que allí imparte clases es altamente vulnerable a los altibajos de la matrícula estudiantil. Bajo estas condiciones, no es posible pensar en una transición a un modelo de investigación ante la ausencia del requisito básico que permitiría acceder a este nuevo escaño de desarrollo: la comunidad profesional. Y para configurar esta, tal como lo establece Stenhouse (1991), se requiere la necesaria coordinación y el apoyo de la institución; de otra manera, las contribuciones a la investigación que puedan hacer los docentes no dejarán de ser esfuerzos aislados en un clima de incertidumbre. Sin un cambio en este panorama, es imposible pensar en la figura de un profesor que evalúa e investiga el currículo.

5. Conclusiones

En este último capítulo se presentan las conclusiones derivadas de la investigación. Se hace un repaso de algunos de los principales puntos de la revisión de la literatura y, posteriormente, se enumeran da lugar una serie de conclusiones que pretenden resumir los hallazgos más significativos. Posteriormente, se sugieren algunas líneas de investigación que podrían llevarse a cabo más adelante y que se descubrieron durante el transcurso de la presente tesis.

La pregunta que da pie a la tesis es la siguiente *¿En qué consisten los procesos curriculares del programa académico de Español Lengua Extranjera de la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana?*. Esta surgió como resultado de una inquietud por conocer a fondo un caso de organización y puesta en marcha de un programa lingüístico dirigido a extranjeros que aprenden español en México. Así, la investigación tiene dos puntos de partida hacia la indagación científica: por una parte, la del análisis del desarrollo de los programas de Lenguas Extranjeras en México desde una perspectiva de proceso y, por otra parte, hacer una contribución a los estudios de análisis curricular de programas de ELE en nuestro país, los cuales hasta este momento son escasos.

Como se estableció en el primer capítulo, el objetivo principal de la investigación era describir en qué consistían los procesos curriculares del programa académico de Español Lengua Extranjera de la EEE-UV, es decir, cómo se desarrollaban los procesos, cuyo objetivo es el aprendizaje de la lengua entre los estudiantes de español. Este objetivo se cumplió al hacer un análisis de resultados que incluye una descripción

completa de los procesos que ocurren en las dimensiones de planeación, instrumentación, aplicación, evaluación y retroalimentación. Junto con el objetivo central, se plantearon los siguientes:

- *Desarrollar un modelo de proceso para el estudio del currículo de un programa universitario de lengua extranjera.* El cumplimiento de este objetivo permitió conocer la propuesta de Stenhouse y probar su factibilidad para elaborar un modelo de proceso para el análisis de un programa de Lengua Extranjera bajo el enfoque comunicativo, en este caso, de ELE. La pertinencia del modelo se corrobora con la variedad de datos presentados en el análisis de resultados.
- *Conocer el modelo de investigación y explorar la viabilidad de su aplicación a un programa universitario de lengua extranjera.* El modelo de investigación se presentó como una forma más avanzada hacia donde se puede dirigir un modelo de proceso, pero no ocupó un lugar central. No obstante, sirvió como punto de referencia para identificar los retos y oportunidades que enfrenta el programa de ELE de la EEUU.
- *Contribuir a la investigación del campo de la enseñanza de ELE en México mediante el análisis de los procesos curriculares de una institución universitaria.* Este objetivo resume los hallazgos que a continuación se presentan. Al estudiar un caso, podemos tener un parámetro de referencia para que otras instituciones se hagan las mismas preguntas: ¿Cuál es el punto de partida de un programa de ELE? ¿En qué consisten los procesos curriculares? ¿Quién es responsable de cada dimensión? ¿Bajo qué criterios se realizan?

¿Funciona? Aquí se ha logrado el objetivo de explorar el caso de la EEE-UV pero, lejos de cerrar preguntas, es satisfactorio saber que puede dar pie a otras interrogantes en otros contextos.

Entender el estado del arte de los estudios curriculares en Lengua Extranjera implicó hacer tres diferentes tipos de exploración: la revisión de las principales posiciones teóricas sobre el estudio general del currículo, el recorrido histórico del estudio del currículo en Lenguas Extranjeras y, finalmente, el análisis de diversas propuestas teóricas de investigación del currículo que pudieran aplicarse en esta investigación. En este caso significó el estudio de las propuestas de Brown, Richards y Stenhouse. Esto derivó en la creación de un modelo de análisis donde se incorporaban no sólo las propuestas de este último, sino que se colocaron los principales preceptos del enfoque comunicativo dentro del marco que proveía el modelo de proceso de Stenhouse. El resultado fue un marco de análisis que se probaría muy útil para el estudio del programa académico de ELE en la EEE-UV. Además, hubo un acercamiento somero a lo que constituye un modelo de investigación el cual también sirvió para poner bajo escrutinio algunas de las principales características de los procesos que ocurren en la institución estudiada.

En cuanto al enfoque de la investigación, se procedió a seguir los preceptos establecidos por una metodología cualitativa. Se consideró que para los fines de la tesis era la opción más viable: aproximarse a conocer los procesos curriculares implicaba trabajar con un tipo de discurso para el cual el enfoque cualitativo proveía mejores

herramientas que uno cuantitativo. Las evidencias se recolectaron mediante revisión de documentos administrativos y académicos, entrevistas semi-estructuradas y observaciones no-estructuradas, las cuales tuvieron un carácter más bien complementario. Estos datos se organizaron bajo categorías que el marco teórico había ayudado a definir. No obstante, fue necesario trabajar en subcategorías debido a que los resultados recabados permitieron profundización e, incluso, la inclusión de otros aspectos que no fueron concebidos en el modelo original de análisis. Ese fue el caso incidencias que dieron lugar a la creación de subcategorías de análisis para el discurso educativo o el aprendizaje autónomo, por ejemplo.

Analizar los resultados del programa que ofrece la Universidad Veracruzana da pie a varias conclusiones interesantes, algunas previstas y otras completamente inesperadas. La conclusión más importante que se deriva de este estudio es que los procesos curriculares del programa académico de ELE en la EEE-UV consisten en una serie de lineamientos abiertos que permiten la flexibilidad para que los profesores negocien con los estudiantes contenidos, enfoques metodológicos y actividades de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando se ubiquen dentro de los objetivos generales definidos para cada nivel en el plan de estudios. Esta resiliencia permite armonizar los contenidos y las necesidades de los estudiantes mediante el uso adecuado de guías didácticas, materiales extras y profesores capacitados. Esta conclusión general requiere de algunos matices que se pueden tomar en cuenta en un replanteamiento futuro que se pudiera hacer del programa.

De la dimensión de la planeación se extraen las siguientes conclusiones. *La reforma curricular era necesaria y obedece únicamente a cuestiones de índole interna.*

De acuerdo con los diseñadores del programa, la reforma curricular se hizo necesaria ante la carencia de un marco de referencia confiable, pues si bien el programa anterior tomaba como base la propuesta curricular plasmada en la serie de libros de texto *Pido la Palabra*, en realidad no había parámetros de calidad confiables sobre los cuales erigir el programa de ELE. La aparición del Marco Común Europeo fue crucial, puesto que se contaba con un documento que garantizaba estándares de calidad con validez internacional. Lo que es importante destacar aquí es que, aun cuando se procedió a hacer una adaptación, de los niveles o los contenidos conforme al nuevo marco por ejemplo, la decisión no implicó buscar algún tipo de reconocimiento por parte de alguna agencia o institución, nacional o extranjera. En otras palabras, el Marco Europeo sirvió como punto de apoyo para el diseño de un programa que buscaba responder a lo que se percibió como necesidades del alumnado extranjero en la EEE-UV.

La adopción de un marco de referencia amerita una evaluación de los marcos disponibles de acuerdo con las necesidades del estudiantado. Como se explica en el apartado anterior, uno de los motivos por los cuales el programa de ELE se basó fuertemente en el Marco Europeo fue el hecho de buscar un referente de calidad. Es verdad que hasta ahora ninguna entidad oficial ha diseñado parámetros de diseño y evaluación de programas de lengua de forma tan detallada como lo ha hecho el Consejo de Europa, pues incluso ni en nuestro país el Marco Nacional de Referencia emitido por la SEP han sido elaborado de forma tan minuciosa. Hay algunas cuestiones aquí, sin embargo, que valdría la pena resaltar y tienen que ver principalmente las necesidades particulares de los estudiantes extranjeros.

El Marco Europeo no es dogmático en la forma como se presentan los niveles de dominio lingüístico y sí, en cambio, reconoce que puede haber situaciones de traslape: los estudiantes se pueden encontrar en diferentes momentos, tener diferentes velocidades de aprendizaje, la organización institucional puede o no favorecer la existencia de cierto número de niveles de desempeño lingüístico. En el caso de la EEE-UV, sería importante revisar en cuál de estos momentos se encuentran estos estudiantes: la gran mayoría no llegan con un nivel principiante, sino que ya tiene un conocimiento previo de la lengua. ¿La división actual de niveles se acomoda a estas necesidades? Según lo expresado por los docentes, pareciera que sería necesaria una revaloración. Los estudiantes, en cambio, expresaron mayor interés por contar con espacios abiertos al uso del conocimiento de la lengua, más que de aprendizaje de nuevas reglas gramaticales.

Aunada a estas observaciones, cabe agregar otra que quizá se tiene que replantear más adelante en el programa de ELE: al tratarse de una escuela de inmersión que trabaja con grupos multiculturales, debería sopesar la utilidad de otros marcos de referencia, aparte del MCER. De acuerdo con lo expresado con los estudiantes no europeos, hay otro tipo de mediciones que importan más en sus países que saberse poseedor de un nivel B2 o C1 como, por ejemplo, un puntaje mínimo según el OPI de ACTFL, para los estadounidenses, o el Nivel 4 chino. Además, dentro de esta línea, sería pertinente conocer los parámetros establecidos por el nuevo Marco Nacional de Referencia de la SEP y los requerimientos del Examen de Certificación de Español Lengua Extranjera (ECELE).

En la dimensión de instrumentación cabe señalar lo siguiente. *Los contenidos de los materiales incluidos en el programa son adecuados pero necesitan complementarse.*

Sería imposible incluir en un programa de lengua todos los contenidos generales y específicos que el dominio completo de la lengua requiere. Es una labor que va más allá de las capacidades pedagógicas tanto de los docentes, como de los programas o centros. El programa de ELE provee una base sobre la cual los estudiantes pueden construir mejor conocimiento de la lengua, la cual, en una situación de inmersión, se puede complementar en gran medida con lo que el estudiante logre fuera del aula. No obstante, como se explicó en el análisis de resultados, hay una serie de contenidos que no se han incorporado formalmente a los programas analíticos ni a las guías didácticas. Y aunque hay un análisis de necesidades que cada profesor hace con cada grupo, algunos merecen mayor atención. La sugerencia es que las guías didácticas se sometan a una revisión que permita mejorar las explicaciones gramaticales, ampliar los contenidos lexicales y culturales, así como los funcionales. Además, podrían incluirse aspectos de pronunciación, prosodia y de procedimientos de aprendizaje.

Sobre la categoría de aplicación, se incluyen las siguientes conclusiones. *El profesorado juega un papel clave en el proceso curricular como mediador y re-creador, si bien la capacitación extra y la actualización deberían recibir mayor impulso.* Decir que los profesores juegan un papel clave puede sonar obvio puesto que es el factor humano que establece un puente entre los conocimientos y los estudiantes. Evocando lo que ya se ha planteado previamente respecto a la importancia de la metodología, esta dimensión vuelve crucial el papel que los maestros puedan hacer: ni el mejor libro de texto o el mejor programa saldrán adelante si no se cuenta con un buen profesor, tal como concluía una de las diseñadoras curriculares. A través de las entrevistas y del análisis de los documentos proveídos por los profesores para complementar los

contenidos en clase, se podía apreciar una preocupación real por lograr el aprendizaje del estudiante. Como se demostró, todos los profesores subrayaron la importancia de la negociación en el aula: contenidos, tiempos, orden –todo dentro de los límites establecidos dentro del programa de estudios– el cual se vuelve en todo el sentido de la palabra un marco de acción. Esta situación encuentra su lado débil por el lado de la capacitación, la cual debería fomentar en los profesores mejor conocimiento de los fundamentos del programa de ELE y los marcos de referencia existentes. En el ámbito de educación formal, un reto fuera del alcance de la EEE-UV tiene que ver con la ausencia de programas de posgrado en ELE en México. Mientras las universidades no oferten este tipo de programas, la capacitación de docentes seguirá siendo limitada.

El programa de ELE no cuenta con actividades enfocadas al autoaprendizaje: esta carencia se refleja tanto en el currículo como en la práctica docente, a pesar de que se provee un espacio para su desarrollo. Uno de los resultados que más sorprendió durante el desarrollo de esta investigación es el relacionado con las actividades de autoaprendizaje. Este aspecto no se había contemplado originalmente y, al contrario, se desarrolló conforme se adentró en el análisis de los documentos, las entrevistas con los profesores y, sobre todo, las entrevistas con los alumnos. Esto derivó en una exploración, que no se había contemplado, de la función del Centro de Autoacceso (CAA) con el que cuenta la escuela.

Lo que se descubrió es que si bien PCIC describe algunas actividades que buscan promover esquemas de autoaprendizaje con el fin último de desarrollar un aprendiente autónomo, esto no se encontró plasmado ni en el programa de ELE, ni en las guías didácticas. En cuanto a los maestros, se considera de carácter opcional la realización de

actividades extras y, cuando se solicitan, no hay un esquema organizado enfocado al autoaprendizaje. Los alumnos, a su vez, comentaron que no realizaban actividades de este tipo y el uso que hacen de las instalaciones del CAA es para realizar la tarea.

Sin duda, el diseño de actividades de auto-aprendizaje debería ser una de las tareas prioritarias. La falta de actualización de materiales ha dado lugar a la aparición de un círculo vicioso: los alumnos no los utilizan porque no son adecuados y no se actualizan porque los alumnos no los utilizan. Se recomienda, entonces, que autoridades administrativas y académicas volteen a ver las potencialidades que guarda un recinto cuya infraestructura ha sido desaprovechada. Por una parte, sería pertinente otorgar un papel mucho más protagónico a las funciones del CAA, dándole apoyo en recursos humanos y financieros. Por otra parte, debería haber mayor involucramiento de la parte académica: tanto de los responsables del CAA, del programa académico y de los docentes. Se requiere actualizar materiales, elaborar algunos, ofrecer asesorías extra-clase, fomentar el uso de las instalaciones como complemento obligatorio de la instrucción en el aula, desarrollar actividades para el uso de las TICs. Los pendientes son muchos, pero no es una labor imposible. Si una conclusión se puede derivar de este trabajo, es lo prioritario de promover el autoaprendizaje y el papel más relevante que debería desempeñar el CAA.

En la categoría de evaluación. *No se han desarrollado mecanismos adecuados de evaluación que permitan conocer el desempeño del programa académico vigente.*

Dentro de los instrumentos de evaluación con que cuenta la EEE para sopesar la viabilidad de su programa se encuentran las que llevan a cabo los estudiantes al final de cada uno de los cursos. Los resultados han sido más que positivos y ello explica en gran

medida que la permanencia de esta institución a través de más de cincuenta años. No obstante, no se cuenta con mecanismos formales que permita a los profesores hacer una evaluación sobre aspectos relacionados con el programa actual vigente. Esta consulta es necesaria sobre todo porque la apreciación general es que la participación de los docentes en la configuración del plan curricular fue limitada.

Por último, en cuanto al análisis presentado, se descubrió que aunque el tipo de trabajo que llevan los docentes en la EEE-UV permite hablar en gran medida de un modelo de proceso como lo establece Stenhouse, las condiciones actuales no permiten el surgimiento de un modelo de investigación. El principal obstáculo para ello son las condiciones laborales bajo las cuales se encuentran los docentes, las cuales, de no cambiar, seguirán manteniendo en estancamiento académico a esta institución, a pesar de ser una rica veta de datos para investigaciones en ELE.

Pretender que las conclusiones del presente estudio establezcan una generalización sería atribuirse un conocimiento que no se obtuvo. Se procedió a estudiar un caso que, bajo igualdad de condiciones, pudiera proporcionar cierta guía para realizar otras investigaciones enfocadas al estudio del currículo, pero finalmente cada institución y cada programa se desenvuelven dentro de su propia lógica. Con todo esto, el estudio del currículo en la enseñanza de lenguas extranjeras, en general, y de ELE, en particular, se enfrenta a un vasto campo todavía por explorar. A continuación, se presentan algunas ideas que pueden dar pie a nuevos trabajos.

Las perspectivas de estudio curricular son variadas. Para empezar, se cuenta ahora con diversas propuestas como el MCER, los lineamientos de ACTFL, el Marco Nacional de Referencia e, incluso, las nuevas propuestas que vienen de Asia. De todos estos,

quizá sean los lineamientos de ACTFL los que mayor atención han merecido por parte de los educadores en los Estados Unidos. Después de todo, es el sistema referente en todo el sistema educativo de ese país, de manera que es casi natural que haya dado lugar a una cantidad innumerable de estudios. No es tal la situación para el MCER y el PCIC, pues al ser productos de reciente creación, hay menos investigaciones curriculares que partan del análisis de estos documentos. Sin duda alguna, a medida que se difunden y se multiplican las adaptaciones de estas propuestas, surgirán otros enfoques que pretendan mejor entendimiento de su viabilidad y funcionamiento. En el caso de las nuevas propuestas asiáticas, concretamente de China, se hace necesario conocer el impacto en los estudios curriculares, ya que debido a la barrera del lenguaje no se conoce mucho sobre el lugar que han ocupado estos en las investigaciones científicas de ese país.

Quedarían, entonces, principalmente dos tareas pendientes por desarrollar. La primera se relaciona con el estudio de los contenidos curriculares que, en el caso concreto de nuestro país, se refiere a lo urgente de conocer y analizar el Marco Nacional de Referencia de la SEP. Como se explicó anteriormente, se trata de un instrumento de reciente elaboración cuyo desarrollo parece limitarse a la publicación de descriptores de dominio de la lengua. Hay una serie de interrogantes pendientes que deberían explicar el fundamento, la elaboración, la aplicación, la pertinencia de éste que pretende erigirse como un referente confiable para centros e instituciones dedicadas a la pedagogía de lenguas. Al ser un instrumento emitido por una entidad oficial, su estudio debería desembocar en contribuciones a los estándares nacionales de calidad que pretende establecer.

La segunda tarea tiene que ver más con el desarrollo de la investigación en ELE. Pocas son las instituciones que pueden reclamar una tradición en la enseñanza de ELE en México y todavía menos se puede hablar de una tradición en investigación: ésta, para mala fortuna, prácticamente no existe. ¿Qué significa la enseñanza de ELE en México? ¿Con qué cuenta? ¿Cuáles son sus retos? ¿Quién imparte ELE en México? ¿Qué contenidos abarca su enseñanza? ¿Quiénes son los alumnos? ¿De dónde vienen? ¿Por qué? ¿Qué necesitan? ¿Quiénes son los profesores? ¿Cuál es su formación? ¿Cómo se actualizan? ¿Qué libros de texto existen? ¿De qué calidad gozan?... las interrogantes se pueden multiplicar pero, sobre todo, deben ser respondidas.

En medio de la precariedad, recurriendo a la adaptación de modelos, cayendo a veces incluso en la improvisación, la enseñanza de ELE ha sabido construir un espacio que ahora atiende a una población que asciende a miles. Si bien la actual coyuntura nacional actual ha afectado seriamente a esta área, no sería adecuado escatimar esfuerzo. Si algo más puede ilustrar el estudio de los procesos curriculares de la EEE-UV es que enfrenta una situación muy crítica pero común entre las instituciones dedicadas a ELE: son escuelas “sin maestros”, es decir, escuelas donde la profesionalización, entendida en sentido académico, administrativo, laboral, es una tarea pendiente. Y mientras esta tarea esté pendiente pasará mucho tiempo antes de que la investigación en ELE ocupe un lugar relevante en el panorama académico de nuestro país.

Apéndice a. Carta de autorización de la dirección de la EEE-UV



A quien corresponda:

Por medio de la presente me permito autorizar al LIC. VÍCTOR HUGO RAMÍREZ RAMÍREZ, para que realice entrevistas a docentes y alumnos, así como actividades de observación dentro de los cursos de Español Intensivo de la Escuela para Estudiantes Extranjeros a mi cargo, con el fin de llevar a cabo recolección de información para su trabajo de tesis de Maestría en Educación con acentuación en procesos de enseñanza-aprendizaje de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

Sin otro particular, me despido de usted deseando al Lic. Ramírez que la recolección de datos sea provechosa para su proyecto.



Escuela para Estudiantes Extranjeros

Universidad Veracruzana

Zamora 25, Centro,
Apartado Postal
(P.O.Box) 440 Xalapa,
Veracruz, México,
CP 91000.

Tels. (52-228) 8 17 66 87
8 17 73 80

Fax. (52-228) 8 18 64 13

http://www.uv.mx/eee

E-mail: eeeuv@uv.mx

Atentamente
Xalapa, Ver., a 3 de agosto de 2011



ESCUELA PARA ESTUDIANTES
EXTRANJEROS
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS
SUPERIORES DE MONTERREY

Nora M. Basurto S.

Dra. Nora M. Basurto Santos
Directora

Apéndice b. Guía de entrevista semi-estructurada para diseñadores curriculares

El orden y las preguntas pueden variar de acuerdo con el desarrollo de la entrevista. La presente es una propuesta pero el investigador puede considerar la exclusión o inclusión de preguntas.

El currículo formal: la planeación

1. ¿Conoce las diferentes propuestas curriculares de ELE?
2. ¿Conoce los lineamientos de American Council for the Teaching of Foreign Languages/Marco Común Europeo de Referencia/Marco Nacional Referencia-SEP?
3. ¿Puede enumerar las ventajas y desventajas de estas propuestas?
4. ¿Conoce o ha oído hablar del Marco Común Europeo para las Lenguas (MCER)?
5. ¿Considera que tiene un buen conocimiento de la propuesta del MCER?
6. ¿Conoce o ha oído hablar del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)?
7. ¿Considera que tiene un buen conocimiento de la propuesta del PCIC?
8. ¿Cuál fue su participación en el diseño del programa de ELE en la EEE?
9. ¿En qué consistió su participación?
10. ¿Tiene alguna ventaja para los estudiantes el hecho de que el programa de ELE se haya diseñado acorde con el MCER?
11. ¿Qué productos tangibles se derivaron de la planificación curricular?
12. ¿El programa de ELE se hizo acorde con lo planteado por el MCER?
13. ¿Qué función cumplen los programas de cada curso (analíticos)?
14. ¿Considera que los objetivos del programa de ELE-EEE coinciden con los planteados por el MCER/PCIC?
15. ¿Considera que los contenidos del programa de ELE-EEE coinciden con los planteados por el MCER/PCIC?
16. ¿Cuál es la función de las guías didácticas?
17. ¿Considera que los contenidos de las guías didácticas coinciden con los planteados por el MCER/PCIC?

El currículo real: la implementación

18. ¿Conoce los fundamentos curriculares del programa de ELE-EEE?
19. ¿Considera que los objetivos planteados en cada programa analítico son adecuados?

La evaluación y retroalimentación

20. ¿Qué métodos existen que permitan evaluar el currículo de ELE-EEE?

Apéndice c. Guía de entrevista semi-estructurada para docentes

El orden y las preguntas pueden variar de acuerdo con el desarrollo de la entrevista. La presente es una propuesta pero el investigador puede considerar la exclusión o inclusión de preguntas.

El currículo formal: la planeación

1. ¿Conoce las diferentes propuestas curriculares de ELE?
2. ¿Conoce los lineamientos de American Council for the Teaching of Foreign Languages/Marco Común Europeo de Referencia/Marco Nacional Referencia-SEP?
3. ¿Puede enumerar las ventajas y desventajas de estas propuestas?
4. ¿Conoce o ha oído hablar del Marco Común Europeo para las Lenguas (MCER)?
5. ¿Considera que tiene un buen conocimiento de la propuesta del MCER?
6. ¿Conoce o ha oído hablar del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)?
7. ¿Considera que tiene un buen conocimiento de la propuesta del PCIC?
8. ¿Cuál fue su participación en el diseño del programa de ELE en la EEE?
9. ¿En qué consistió su participación?
10. ¿Tiene alguna ventaja para los estudiantes el hecho de que el programa de ELE se haya diseñado acorde con el MCER?
11. ¿Qué productos tangibles se derivaron de la planificación curricular?
12. ¿El programa de ELE se hizo acorde con lo planteado por el MCER?
13. ¿Qué función cumplen los programas de cada curso (analíticos)?
14. ¿Considera que los objetivos del programa de ELE-EEE coinciden con los planteados por el MCER/PCIC?
15. ¿Considera que los contenidos del programa de ELE-EEE coinciden con los planteados por el MCER/PCIC?
16. ¿Cuál es la función de las guías didácticas?
17. ¿Considera que los contenidos de las guías didácticas coinciden con los planteados por el MCER/PCIC?

El currículo real: la implementación

18. ¿Conoce los fundamentos curriculares del programa de ELE-EEE?
19. ¿Considera que los objetivos planteados en cada programa analítico son adecuados?
20. ¿Los sigue al pie de la letra?
21. ¿Sabe si los contenidos son acordes con el MCER / PCIC?
22. ¿Considera que los contenidos de los diferentes niveles son adecuados?
23. ¿Considera usted que los contenidos aprendidos en clase tienen utilidad en la vida real?
24. ¿Conoce los diferentes enfoques metodológicos que ha tenido la didáctica de lenguas extranjeras?
25. ¿Cuál de estos enfoques utiliza y por qué?
26. ¿Utiliza usted el enfoque comunicativo en sus clases?
27. ¿Puede darme ejemplos de actividades con enfoque comunicativo?
28. ¿Qué función tienen las guías didácticas?
29. ¿Se utilizan otros materiales en la clase, aparte de las guías didácticas?
30. ¿Qué tipo de materiales extra se utilizan en la clase?
31. ¿El programa o usted promueve el aprendizaje autónomo?
32. ¿Con qué recursos se cuentan para promover el aprendizaje autónomo?

La evaluación y retroalimentación

33. ¿Qué métodos existen que permitan evaluar el currículo de ELE-EEE?

Apéndice d. Guía de entrevista semi-estructurada para alumnos

El orden y las preguntas pueden variar de acuerdo con el desarrollo de la entrevista. La presente es una propuesta pero el investigador puede considerar la exclusión o inclusión de preguntas.

1. ¿Conoce o ha oído hablar del Marco Común Europeo para las Lenguas (MCER)?
2. ¿Conoce o ha oído hablar del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)?
3. ¿Tiene alguna ventaja para usted como estudiante el hecho de que el programa de ELE se haya diseñado acorde con el MCER?
4. ¿Qué función cumplen los programas de cada curso (analíticos) en su clase?
5. ¿Considera que se cumplen los objetivos del programa de ELE-EEE?
6. ¿Considera usted que los contenidos aprendidos en clase tienen utilidad en la vida real?
7. ¿Qué tipo de estrategias utiliza su profesor en clase de ELE?
8. ¿Su profesor promueve la comunicación en sus clases?
9. ¿Puede darme ejemplos de actividades que realiza su profesor en clase?
10. ¿Cuál es el uso que tienen las guías didácticas en la clase?
11. ¿Se utilizan otros materiales en la clase, aparte de las guías didácticas?
12. ¿El programa de ELE promueve el aprendizaje autónomo?
13. ¿Con qué recursos se cuentan para promover el aprendizaje autónomo?

Apéndice e. Guía para análisis de programa de estudio y analíticos

	Observaciones
1. ¿Demuestran conocimiento de las diferentes propuestas curriculares de ELE?	
2. ¿Se muestran los lineamientos de American Council for Teaching of Foreign Language, el Marco Común Europeo de Referencia o el Marco Nacional Referencia-SEP?	
3. ¿Qué ventajas y desventajas de estas propuestas se encuentran?	
4. ¿Se menciona el Marco Común Europeo para las Lenguas (MCER)?	
5. ¿Se muestra buen conocimiento de la propuesta del MCER?	
6. ¿Se menciona el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)?	
7. ¿Se muestra un buen conocimiento de la propuesta del PCIC?	
8. ¿Qué productos tangibles se derivaron de la planificación curricular?	
9. ¿El programa de ELE se hizo acorde con lo planteado por el MCER?	
10. ¿Qué función cumplen los programas de cada curso (analíticos)?	
11. ¿Los objetivos del programa de ELE-EEE coinciden con los planteados por el MCER/PCIC?	
12. ¿Los contenidos del programa de ELE-EEE coinciden con los planteados por el MCER/PCIC?	
13. ¿Cuál es la función de las guías didácticas?	
14. ¿Los contenidos de las guías didácticas coinciden con los planteados por el MCER/PCIC?	
El currículo real: la implementación	
15. ¿Los objetivos planteados en cada programa analítico son adecuados?	
16. ¿Los contenidos son acordes con el MCER / PCIC?	
17. ¿Los contenidos de los diferentes niveles son adecuados?	
18. ¿Qué función tienen las guías didácticas?	
19. ¿El programa promueve el aprendizaje autónomo?	
La evaluación y retroalimentación	
20. ¿Qué métodos existen que permitan evaluar el currículo de ELE-EEE?	

Apéndice f. Guía para el análisis de materiales (Guías didácticas y materiales complementarios)

Observaciones

1. ¿Qué materiales se utilizan?
2. ¿Los materiales están hechos acorde con lo planteado por el MCER?
3. ¿Los objetivos de las unidades o ejercicios coinciden con los planteados por el MCER/PCIC?
4. ¿Los contenidos de los materiales coinciden con los planteados por el MCER/PCIC?
5. ¿Los contenidos aprendidos en clase tienen utilidad en la vida real?
6. ¿Los materiales promueven el uso del enfoque comunicativo?
7. ¿Qué función tienen las guías didácticas?
8. ¿Los materiales promueven el aprendizaje autónomo?
9. ¿Con qué recursos se cuentan para promover el aprendizaje autónomo?

Apéndice g. Guía de observación de las clases

La observación tiene por objetivo confirmar el enfoque metodológico, el manejo de los contenidos, el uso de las guías didácticas y el uso de los materiales.

1. ¿Qué enfoque o enfoques metodológicos utiliza el profesor en el aula?
2. ¿Los contenidos aprendidos en clase tienen utilidad en la vida real?
3. ¿Qué actividades con enfoque comunicativo utiliza el profesor?
4. ¿Cuál es el uso que hace de las guías didácticas?
5. ¿Se utilizan otros materiales en la clase, aparte de las guías didácticas?
6. ¿Qué tipo de materiales extra se utilizan en la clase?
7. ¿El profesor promueve el aprendizaje autónomo?

Apéndice h. Ejercicios elaborados por profesores de la EEE-UV

ESCENAS COTIDIANAS

1. Lee los siguientes mini-diálogos y comenta con un compañero o compañera. ¿Quiénes participan? ¿Dónde están?

2. Escucha a tu maestro y práctica en pares. Trata de repetir los diálogos de manera natural.

Diálogo 1.

- ¡Pepito!
- Mande, maestro.
- ¿Dónde está tu tarea?
- Este ... se me olvidó.
- ¿Cómo que se te olvidó?
- Bueno, la verdad ayer fui al cine y no me dio tiempo de terminarla.

Diálogo 2

- ¿Por qué te tapas la boca?
- Es que me da pena.
- ¿Qué te da pena?
- Se me cayó un diente.
- ¡Ah! Entonces ponlo debajo de la almohada para que te traiga dinero el ratón.

Diálogo 3

- Oye, ¿y qué le paso a tu tortuga?
- ¿No te dije?
- No. ¿Qué?
- Se murió la semana pasada
- ¡Ah, pobrecita!

Diálogo 4

- ¿Qué comes?
- Un sándwich de queso
- ¡Híjole! Ya se me antojó
- ¿Gustas?
- Gracias. Me voy a comprar uno.

Diálogo 5

- ¿Entonces qué? Es sábado. Son las diez de la noche. ¿Qué hacemos?
- Pues no sé... no se me ocurre nada.
- ¿Vamos a algún lugar?
- No sé. Lo que sea está bien.

Diálogo 6

- Disculpe, vecino. ¿Lo molesto si me regala una tacita de azúcar?
- ¿Qué cree, vecina? Se me acabó el azúcar.
- Bueno... ya ni modo. Gracias.

Diálogo 7

- ¿Qué te pasó? ¿Por qué tardaste tanto?
- Se me hizo tarde. Quería agarrar un taxi pero no pasaba ninguno.
- Bueno, siquiera ya llegaste.

Diálogo 8

- Anda, Ramón. ¡Vamos a bailar!
- No puedo.
- ¿Por qué? ¿No sabes bailar?
- No, es que se me rompió el pantalón de atrás.

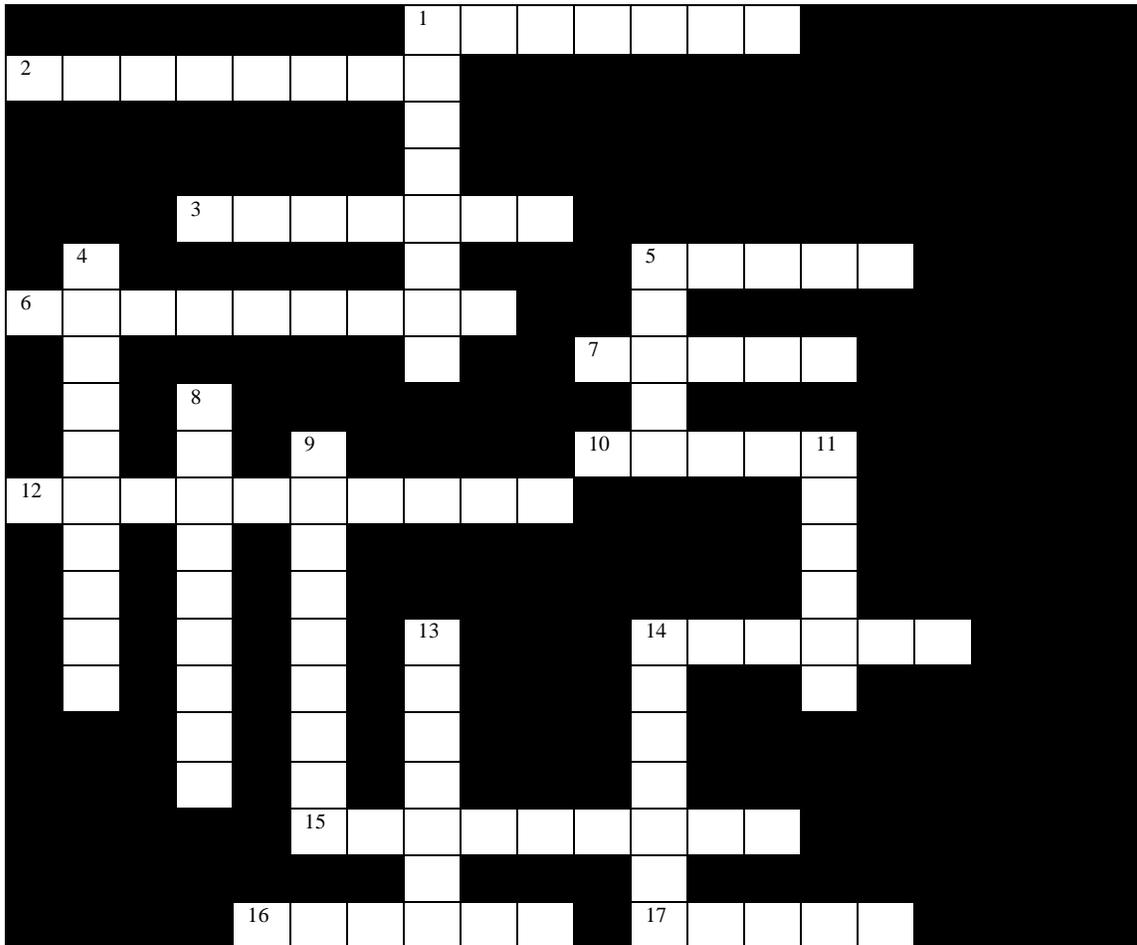
Diálogo 9

- ¿Bueno?
- ¿Laura? Soy yo, Lucía.
- ¡Qué tal, Lucy! ¿Cómo te va?
- Muy bien, Laurita. ¿Qué crees? ¡Pedro se me declaró!
- ¿A poco? ¿Y qué le dijiste?
- ¡Pues le dije que sí!
- ¡Qué bueno! ¡Felicidades!

Diálogo 10

- Buenas tardes, señora. ¿En qué podemos atenderle?
- ¡Ay, señor! Se me perdió mi hijo. ¿Lo pueden llamar por el micrófono?
- Sí, cómo no. ¿Cómo se llama? ¿Cuántos años tiene?
- Se llama Dieguito y tiene 6 años.

Apéndice h (Continúa)



Horizontales:

1. Órgano más importante del cuerpo que bombea sangre a todo el cuerpo.
2. Parte del cuerpo que está dentro del cuello.
3. Acción de lavar el cuerpo.
5. Lugar donde hay muchos árboles, animales y aire puro.
6. Acción de cortar la barba y el bigote.
7. Que tiene azúcar.
10. Líquido que se pone en los ojos.
12. Malestar.
14. Lugar donde hay muchos edificios, coches, casas, gente, parques, etc.
15. Que tiene salud.
16. Órgano interno que regula las grasas de nuestro cuerpo.
17. Órganos internos que sirven para escuchar.

Verticales:

1. Lugar donde hace calor.
4. Planta medicinal para hacer té y que sirve para el dolor de estómago.
5. Alimento no cocinado.
8. Actividad para estar en forma.
9. Están en la garganta y a veces duelen.
11. Que tiene sal.
13. Parte del cuerpo opuesta al pecho.
14. Órgano del cuerpo que sirve para pensar y guardar información.

Apéndice i. Fotografías



Foto 1. Alumnos de la EEE-UV en presentación oral de trabajos



Foto 2. Ambiente general de una clase de Español a extranjeros



Foto 3. Estudiantes chinos en una presentación sobre cultura de su país.



Foto 4. Trabajo colegiado de profesores de la EEE-UV

Referencias

- AMPEI (2011). ¿Qué es Ampei?. Recuperado del sitio de internet de AMPEI <http://www.ampei.org.mx/ampei.html>
- Angulo, J. F. y Blanco N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. España: Ed. Aljibe, 17-29.
- Andersen, H.L. (2006). L'application du Cadre européen commun de référence dans les nouveaux programmes de français au Danemark. *Revue française de linguistique appliquée*, (11)1, 45-60.
- Arnaz, J.A. (1990). *La planeación curricular*. México : Trillas.
- Berdugo, O. (1999). Radiografía Económica del ELE. En M. Franco Figueroa et al. (eds.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X congreso internacional del ASELE*. (pp. 17-26). Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Bolívar Boitia, A. (1999). La evaluación del currículum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias. En *Autor. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (pp. 365-388). Madrid: Juan M. Escudero.
- Brown, J.D. (1995). *The Elements of Language Curriculum. A Systematic Approach to Program Development*. Boston : Heinle & Heinle.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Byrum N., S. Szwilski y M. Thompson. (noviembre, 2000). Spanish Immersion Program Curriculum: A Holistic Approach to Second Language Acquisition. Trabajo presentado en la Conferencia anual del American Council on the Teaching of Foreign Languages, Boston.
- Casarini, M. (2009). *Teoría y desarrollo del currículum*. México: Trillas – Universidad Virtual ITESM.
- CENEVAL. (2012). Examen de Certificación del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=3764>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España MEC y Anaya.

- Cummings, William K. and N. F. McGinn (Eds.). (1997). *International Handbook of Education and Development : Preparing Schools, Students, and Nations for the Twenty-first Century*. Kidlington, Oxford, UK; New York: Elsevier Science.
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores. Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *REDIE*, 8 (1).
- Furman, N., D. Goldberg, N. Lusin. (2010) *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education*, Fall 2009. Recuperado del sitio de internet de Modern Language Association http://www.mla.org/pdf/2009_enrollment_survey.pdf
- García, M.P. (2004). Using Children's Books in the Spanish College Class. Trabajo presentado en la Conferencia sobre Educación en Lenguas Extranjeras de Texas, Austin.
- García Santa-Cecilia, A. (1995). El currículum de español lengua extranjera. Madrid: Edelsa.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores. En Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez (comps.) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.
- Gómez Font, A. (2003). La agencia EFE, su Departamento de Español Urgente y la búsqueda de un español correcto. En P. Fernández Martínez. *Lengua y comunicación: norma frente a uso*. (pp.35-47). Madrid : Universitas.
- Greenia, G. (1992). Why Johnny can't escribir: Composition and the Foreign Language Curriculum. *ADFL Bulletin*, (24)1, 30-37.
- Hernández Sampieri, R., C. Fernández Collado y M. Baptista Lucio. (2010). El inicio del proceso cualitativo. En *Autores* (Eds.). Metodología de la investigación. México : Mc Graw Hill.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. (7a. impr.). Oxford: Oxford University Press.
- Instituto Cervantes. (2008). Plan Curricular. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (2011). Diccionario de términos claves de ELE. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- James, D. (1998). *The Impact on Higher Education of National Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century* (Informe de investigación) Recuperado del sitio <http://www.actfl.org/public/articles/Fall1998-2.pdf>

- Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kramersch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Loera, M. E. (2004). México atrae a pocos estudiantes extranjeros. *La Gaceta*. Recuperado de: <http://www.gaceta.udg.mx/Hemeroteca/paginas/339/339-8.pdf>
- Márquez Melgoza, D. (19 de noviembre de 2010). Pierde México mercado de turismo idiomático. *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.lajornadamichoacan.com.mx/2010/11/19/index.php?section=opinion&article=002a1pol>
- Martín Sánchez, M.A. (2009). Historia de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70. (ISSN: 19888430).
- Martínez Carballo, N. (18 de enero de 2009). Atraen universidades mexicanas 0.1% de estudiantes extranjeros. *El universal*. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/570071.html>
- Mendoza, A. (2010). En Brasil, con cinco millones de estudiantes de español, faltan 12.000 profesores. *La voz libre*. Recuperado de: <http://www.lavozlibre.com/noticias/ampliar/37463/en-brasil-con-5-millones-de-estudiantes-de-espanol-faltan-12000-profesores>
- Miquel, L. (2003) Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela* . (53), pp. 5-24.
- Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, *Cable* (9), pp. 15-21.
- Moore, T.W. (2009). “Capítulo 1. Filosofía y Filosofía de la Educación”. En *Autor*. Filosofía de la Educación. México: Trillas.
- Murrieta Cervantes, B.C. (2007). *La Escuela para Estudiantes Extranjeros hoy*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Nelson, C. (1999). Sexual Identities in ESL: Queer Theory and Classroom Inquiry. *TESOL Quarterly*, 33(3), 371-391.
- Nieto Quezada, J.R. (2009). Certificación Nacional de Nivel de Idiomas (CENNI). Trabajo presentado en la XVIII Reunión Nacional de Control Escolar de la Secretaría de Educación Pública, Zacatecas.

- Ohara, Y., S. Saft, y G. Crookes. (2001). Teacher Exploration of Feminist/Critical Pedagogy in a Beginning Japanese as a Foreign Language Class. *Japanese Language and Literature*, 35, 105-133.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Pfleger, S. y Simón, C. (2010). Interculturalidad y enseñanza de segunda lengua en México [ponencia]. En: Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación. Recuperado de: <http://letra25.com/ediciones/cii-viernes1/pfleger-simon/>
- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Certificación Nacional de Nivel de Idioma. Introducción. Recuperado el 13 de marzo de 2011 de <http://www.cenni.sep.gob.mx/pdf/intro.pdf>
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Storey, C. W. (2007). Insights into Language Curriculum Development. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* (4) 1, pp. 86–107. Recuperado de <http://e-flt.nus.edu.sg/v4n12007/storey.htm>
- de Tamarón, M. (1994). Español, ¿lengua internacional o lingua franca?. En Actas del Congreso de Sevilla 7 al 10 de octubre de 1992. (pp. 189-211) Madrid : Instituto Cervantes.

Currículum Vitae

Víctor Hugo Ramírez Ramírez

Correo electrónico personal: victor_hrr@yahoo.com

Originario de la ciudad de Xalapa, Veracruz, México, Víctor Hugo Ramírez Ramírez es licenciado en Relaciones Internacionales por El Colegio de México. También es egresado de las licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa de la Universidad Veracruzana, en Xalapa. La investigación titulada Procesos curriculares del programa académico de Español Lengua Extranjera de la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana es la que presenta en este documento para aspirar al grado de maestría en Educación con acentuación en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde 1998 su experiencia de trabajo ha girado alrededor del área de Español Lengua Extranjera. Ha sido profesor de ELE en el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad de Guadalajara y en instituciones del extranjero mediante programas de intercambio académico. Asimismo formó parte del comité de Expresión oral para la elaboración del Examen de Certificación del Español Lengua Extranjera que ofrece CENEVAL. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales sobre temas de política lingüística exterior, marcos de referencia y desarrollo de programas de español para extranjeros, principalmente. Además, ha publicado una serie de artículos relacionados a los mismos temas.

Actualmente se desempeña como profesor de ELE en la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana y es corresponsable del Departamento de Desarrollo Académico en la misma entidad. También se desempeña como tutor de español del programa de inmersión de Middlebury College en Mexico. Uno de sus mayores intereses es contribuir al desarrollo de ELE en México desde diferentes perspectivas: política, pedagógica, científica e, incluso, empresarial.