



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**PROPUESTA DEL PROGRAMA PARA LA UNIDAD
DE COMPETENCIA “ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA” DE LA
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS DE
LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

PRESENTA:

AMANDA RESHELLE MOWREY

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. ANTONIETA CAL Y MAYOR TURNBULL

CO-DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA LUISA SPICER-ESCALANTE

TUXTLA GUTÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE 2018



Universidad Autónoma de Chiapas

Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla



Las que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. Amanda Reshelle Mowrey, nombradas por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

para el documento denominado "Propuesta del programa para la unidad de competencia 'Enseñanza del Español como Lengua Extranjera' de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Universidad Autónoma de Chiapas", elaborado por la persona antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 30 días del mes de septiembre del año dos mil dieciocho en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Atentamente,

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Dra. María Elizabeth Moreno
Glogner
Presidenta del jurado

Mtra. Antonieta Cal y Mayor Turnbull
Secretaria del jurado

Dra. María Luisa Spicer-Escalante
Vocal del jurado

Vo. Bo

Dra. Mónica Miranda Megchún



Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) con el número de registro del becario 770394.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de tesis ha sido una bendición y un reto en todo sentido. Su elaboración fue posible únicamente con el apoyo y colaboración de varias personas, a las cuales les tengo un profundo agradecimiento.

En primera instancia agradezco a mi esposo, Rodrigo García Ortiz, por estar conmigo en esta etapa trascendente en mi vida. Gracias por ser el promotor principal de mis sueños y por todo tu amor, apoyo, dedicación y comprensión incondicional que me has ofrecido desde siempre.

Igualmente, agradezco a mi familia y mis amigos de años y los que hice durante la maestría quienes me ayudaron a seguir adelante y esforzarme. Gracias por su compañerismo, amistad y apoyo moral que me animó, y sigue animándome, a superarme a cada día.

Gracias a mi directora de tesis, la Maestra Antonieta Cal y Mayor Turnbull, a mi co-directora, la Doctora María Luisa Spicer-Escalante, y mi lectora de tesis, la Doctora María Elizabeth Moreno Gloggner, formadoras de gran sabiduría que tomaron interés en mí como estudiante y como persona, cuyos esfuerzos me han permitido graduarme como profesional con una nueva percepción de la educación y la enseñanza de lenguas. Su dedicación me ha ayudado a alcanzar logros que no había imaginado.

Para finalizar, agradezco a CONACYT y a la Universidad Autónoma de Chiapas por brindarme la oportunidad de expandir mis horizontes y estudiar en este país tan maravilloso. También, agradezco a mis profesores por aceptarme como estudiante y proveerme con un sinnúmero de oportunidades para crecer como individuo y profesionista. Igualmente, les doy gracias a las personas involucradas en la recolección de los datos necesarios para realizar esta tesis, a los profesores, a los asistentes de español que me permitieron entrevistarles y a mis queridos estudiantes quienes me enseñaron lecciones invaluable.

RESUMEN

La Universidad Autónoma de Chiapas solicita en el año 2017 a todas las Escuelas y Facultades de la Universidad que reestructuren los planes de estudio que todavía no se encuentran bajo un modelo por competencias. Tal es el caso de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés ofrecida en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla y en las Escuelas de Lenguas de Tapachula y San Cristóbal. Con este motivo se reactivaron los Comités de Rediseño Curricular en cada Campus y se inicia un trabajo colaborativo para reestructurar el Plan y diseñar las unidades académicas que lo conformarán. Este documento es el resultado de una investigación-acción cuyo objetivo es elaborar una propuesta curricular para la nueva unidad de competencia obligatoria “Enseñanza del Español como Lengua Extranjera”; la cual reemplazará dos materias optativas, “Enseñanza de Español para Extranjeros I y II”. Para poder diseñar esta propuesta, tomó en consideración la opinión de la institución, la de los docentes que imparten la materia y la de los estudiantes que la cursan, haciendo al mismo tiempo una reflexión crítica de mi práctica docente. El procedimiento de la investigación-acción consiste en la observación, la planeación, la acción y la reflexión que se desarrolló en dos ciclos. El 1° ciclo es la fase exploratoria donde interpreto la situación actual en las materias optativas “Enseñanza de Español para Extranjeros I y II”. Para realizarlo, empleo instrumentos de investigación diferentes para recabar datos como: la observación, la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la observación-participante, que incluye los *Self-Assessment of Teaching Statements*, hojas de observación semiestructuradas para los docentes involucrados y hojas de retroalimentación por parte de los estudiantes. En el 2° ciclo, después de analizar la información e identificar los datos de interés, se continúa con la planificación del nuevo Programa, su rediseño e implementación. La recolección de datos en esta fase se realiza mediante la observación-participante con los mismos instrumentos mencionados anteriormente. Se concluye este trabajo con la propuesta curricular y reflexiones de la experiencia, la cual se estima fructífera para la Universidad, los docentes, los estudiantes y para mí, como docente e investigadora. El resultado de esta investigación revela que, desde la perspectiva de los docentes que han impartido las materias estudiadas y los estudiantes y egresados, existían fortalezas y áreas para mejorar en el Programa 2006. El estudio de las materias a reemplazar sirve como cimiento para el rediseño en el nuevo

Programa, y gracias a ello, se abordan los asuntos que surgieron en la investigación, tomando en cuenta las expectativas y necesidades de todos los participantes involucrados.

Palabras claves: *Diseño Curricular; Currículum; Competencias; Enseñanza del Español como Lengua Extranjera; Investigación-Acción Colaborativa.*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
Planteamiento del problema y justificación.....	1
Preguntas de la investigación.....	3
Objetivo general de la investigación.....	3
Objetivos específicos de la investigación.....	4
Resumen de los capítulos.....	4
CAPÍTULO I: <i>Los antecedentes y referentes teóricos</i>	7
1.1 El español como lengua extranjera: <i>Las definiciones de enseñanza del español y cómo contemplarlas al momento de enseñar</i>	7
1.2 Situación actual de la enseñanza de ELE: <i>Recapitulación de la historia de la enseñanza de lengua extranjera</i>	12
1.2.1 Las estadísticas actualizadas sobre el español y la enseñanza del español como LE y L2.....	16
1.2.2 La incorporación de las materias “Enseñanza de Español para Extranjeros I y II” en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés.....	19
1.3 La epistemología de diseño curricular, competencias, currículo y fundamentos curriculares: <i>Diseño curricular</i>	21
1.3.1 Competencias.....	24
1.3.2 Diseño curricular por competencias.....	28
1.3.3 La evaluación en diseño por competencias.....	30
1.3.4 Currículo.....	32
1.3.5 Fundamentos curriculares.....	32
1.4 Formación docente.....	33
1.4.1 Cómo concebir el aprendizaje y el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje: <i>Modificando los papeles de los participantes</i> ..	35
1.4.2 Metodologías y enfoques para enseñar ELE.....	37
1.4.3 Estrategias de enseñanza y aprendizaje	38
1.4.4 Actividades.....	43
1.4.5 Materiales para enseñar ELE.....	45
CAPÍTULO II: <i>El proceso metodológico de la investigación</i>	48
2.1 Diseño de la investigación.....	48
2.2 El contexto.....	51
2.3 Los participantes.....	52
2.4 La estrategia metodológica para realizar un acercamiento al campo y las técnicas para la recolección de información.....	53
2.4.1 Observación con formato semiestructurado.....	55
2.4.2 Observación-participante con formato semiestructurado.....	55
2.4.3 Entrevista con formato semiestructurado.....	58
2.4.4 Grupo focal.....	59
2.5 Procedimiento de la implementación y recolección de la información...	60
2.6 Procedimiento del análisis de la información recabada	61
2.7 Problemas éticos considerados.....	62

CAPÍTULO III: <i>La presentación y el análisis de los datos recabados</i>	64
3.1 ¿Qué se espera de la nueva unidad de competencia y de los estudiantes después de cursarla? <i>La transformación a partir de un diagnóstico</i>	64
3.1.1 Las expectativas generales de la Universidad Autónoma de Chiapas.....	65
3.1.2 Las expectativas de los profesores que imparten las materias estudiadas y los profesores externos de ELE.....	66
3.1.3 Las expectativas de los estudiantes que participaron en el 1° y 2° ciclo de la investigación.....	68
3.1.4 Triangulando las expectativas de los participantes.....	69
3.1.5 Modificaciones en la propuesta de EELE: <i>Cambiando el enfoque de quiénes serán los estudiantes de los egresados</i>	70
3.1.6 Comprobando la efectividad de la modificación en las expectativas de la futura labor de los egresados.....	72
3.2 La transición de los objetivos a las competencias.....	76
3.3 El propósito general de EELE.....	78
3.4 Las competencias genéricas, disciplinares y profesionales de EELE.....	79
3.5 Los saberes teóricos, prácticos y formativos de EELE.....	80
3.6 Evaluación y acreditación.....	91
3.7 Bibliografía.....	95
3.8 Problemas que se han solucionado debido al cambio de ser una materia optativa a una materia curricular.....	98
3.9 Metodología y enfoques para enseñar ELE.....	100
3.10 Estrategias de enseñanza y de aprendizaje.....	109
3.11 Actividades curriculares para enseñar ELE y EELE.....	115
3.12 Materiales y recursos para enseñar ELE e implementar en EELE.....	121
CAPÍTULO IV: <i>Propuesta de programa, sugerencias pedagógicas y conclusiones</i>	127
4.1 Propuesta de programa.....	127
4.2 Sugerencias pedagógicas.....	132
4.3 Muestrario de los planes de clases.....	137
4.4 Conclusiones.....	144
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
APENDICE I: <i>Instrumentos para recabar los datos cualitativos</i>	158
APENDICE II: <i>Ejemplos de información recolectada</i>	167

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Componentes del marco teórico.....	7
Figura 2:	Línea de tiempo de las metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras.....	13
Figura 3:	Número de estudiantes de ELE.....	17
Figura 4:	Competencias del docente de ELE.....	28
Figura 5:	Estrategias de aprendizaje directas e indirectas.....	42
Figura 6:	Pasos de la investigación.....	50
Figura 7:	Como la docente-investigadora contempla las perspectivas de los participantes en los SATS.....	58
Figura 8:	Técnicas empleadas para realizar un acercamiento al campo.....	61
Figura 9:	Trabajo de estudiante - <i>Comparación lingüística entre español y francés</i>	74
Figura 10:	Trabajo de estudiante - <i>Comparación lingüística entre español e inglés</i>	74
Figura 11:	Trabajo de estudiante - <i>Comparación lingüística entre español y japonés</i>	74
Figura 12:	Trabajo de estudiante - <i>Comparación lingüística entre español y ruso</i>	74
Figura 13:	Trabajo de estudiante - <i>Ayudándole a un estudiante de ELE (anglohablante) con español</i>	75
Figura 14:	Trabajo de estudiante - <i>Ayudándole a un estudiante de ELE (hablante de chino) con español</i>	75
Figura 15:	Trabajo de estudiante - <i>Ayudándole a un estudiante de ELE (germanoparlante) con español</i>	75
Figura 16:	Trabajo de estudiante - <i>Ayudándole a un estudiante de ELE (germanoparlante) con español</i>	75
Figura 17:	Transición de los objetivos a las competencias: Nombres de los saberes.....	81
Figura 18:	Las lenguas ofrecidas en los Campus de la UNACH del año 2018 y las lenguas presentes en el Estado de Chiapas.....	106

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	La adquisición y el aprendizaje de lengua: <i>La lengua materna vs. Una segunda lengua y una lengua extranjera</i>	9
Tabla 2:	Teorías sobre la naturaleza de la adquisición del lenguaje.....	14
Tabla 3:	Técnicas empleadas en la recolección de datos.....	54
Tabla 4:	Cómo ha sido la experiencia de los docentes que enseñan ELE y EEE I y II.....	67
Tabla 5:	Comparación entre objetivos y competencias.....	77
Tabla 6:	Los saberes teóricos, prácticos y formativos sugeridos por Pizarro (2013), los docentes de la UNACH y los docentes externos de ELE.....	82
Tabla 7:	Universidad de Alcalá - Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.....	85
Tabla 8:	Universidad de Alcalá- Especialización en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.....	85
Tabla 9:	Universidad Internacional de la Rioja: Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.....	86
Tabla 10:	Universidad Nacional Villa María: Diplomatura en Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera.....	86
Tabla 11:	Universidad de Ricardo Palma: Curso de Especialización en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.....	86
Tabla 12:	University of Illinois at Chicago: Licenciatura en Enseñanza de Español.....	86
Tabla 13:	Universidad Autónoma de Chiapas: <i>Plan de Estudios 2006 EEE I</i>	88
Tabla 14:	Universidad Autónoma de Chiapas: <i>Plan de Estudios 2006 EEE II</i>	89
Tabla 15:	Acreditación-evaluación <i>Programas 2006</i>	92
Tabla 16:	Sugerencias de evaluación / valoración: <i>Modificaciones en la propuesta</i>	93
Tabla 17:	Los criterios que se ocuparon durante el 2° ciclo de EELE	93
Tabla 18:	Bibliografía: <i>Programas de EEE I y II 2006</i>	95
Tabla 19:	Referencias y bibliografía: <i>Propuesta para EELE</i>	96
Tabla 20:	Mapa curricular: <i>LEI Plan de Estudios 2019</i>	100
Tabla 21:	Técnicas de enseñanza-aprendizaje EEE I.....	111
Tabla 22:	Estrategias de enseñanza.....	111
Tabla 23:	Técnicas de enseñanza-aprendizaje EEE II.....	112
Tabla 24:	Estrategias de aprendizaje.....	112
Tabla 25:	Actividades: <i>Programa 2006</i>	119
Tabla 26:	Actividades: <i>Propuesta</i>	121
Tabla 27:	Materiales y recursos: <i>Propuesta</i>	124
Tabla 28:	Unidad de Competencia: <i>Enseñanza del Español como Lengua Extranjera</i>	128
Tabla 29:	Desarrollo de la Unidad de Competencia.....	129
Tabla 30:	Actividades de aprendizaje y recursos didácticos.....	130
Tabla 31:	Evaluación / Valoración.....	130
Tabla 32:	Referencias y recursos.....	131
Tabla 33:	1. Plan de clase: <i>Tipos de ELE para audiencias y contextos específicos</i> . 138	138

Tabla 34:	1a. Materiales: <i>Dado de repaso</i>	140
Tabla 35:	2. Plan de clase: <i>Problemas aprendiendo español</i>	141
Tabla 36:	2a. Materiales: <i>Ejemplos de errores de estudiantes de español</i>	142
Tabla 37:	3. Plan de clase: <i>Microenseñanzas utilizando metodologías diferentes..</i>	143

SIGLAS Y ABREVIACIONES

EEE: Enseñanza del Español para Extranjeros

EELE: Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

ELE: Español como lengua extranjera

L1: Lengua Materna

L2: Segunda lengua

LE: Lengua extranjera

LEI: Licenciatura en Enseñanza de Inglés

UNACH: Universidad Autónoma de Chiapas

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una propuesta curricular para la unidad de competencia *Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (ELEE) recientemente integrada como obligatoria al nuevo Plan de Estudios 2019 de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI) ofertada por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) en tres sedes: Tuxtla, Tapachula y San Cristóbal. Esta nueva unidad de competencia reemplaza las materias optativas *Enseñanza de Español para Extranjeros I y II* que la Universidad ha ofrecido los últimos 12 años (EEE I y II). A continuación, se presenta la justificación del tema investigado, las preguntas de investigación, los objetivos generales y los específicos, así como referentes teóricos que vinculan la teoría con el tema estudiado y una descripción de la metodología de investigación que se utiliza como la base en la elaboración de este trabajo.

Planteamiento del problema y justificación

El motivo para la realización de este trabajo de investigación-acción nace de una combinación de factores. Ante todo, soy nativo hablante de inglés. Estudié la lengua española formalmente por cuatro años en la Licenciatura en Lenguas Romances (EE. UU.) durante la cual tuve varios profesores, nativo hablantes de español y no nativo hablantes, que me enseñaron mediante corrientes pedagógicas y metodologías diversas. También cursé varias clases de español informales con estudiantes de Licenciatura (Puebla, MX) en el proceso de formarse como docente de español, y clases formales con el reconocido Instituto Cervantes. Actualmente formo parte de la tercera generación de la Maestría en Didáctica de las Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y tengo la expectativa de egresar como Maestra de Español e Inglés como Lenguas Extranjeras. Durante la trayectoria de mis estudios de español, he enfrentado las barreras lingüísticas y culturales que caracterizan toda lengua y, en la Maestría, me enfrenté con el reto de aprender cómo enseñar el español en la materia optativa *Enseñanza de Español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*.

Durante este curso tuve la oportunidad de reflexionar sobre mi experiencia como estudiante y docente de español; cómo aprendí el español y, también, la manera en la cual he aprendido a ser profesora de lengua. En esta reflexión descubrí algunas áreas de oportunidad para

mejorar mi práctica docente como profesora de español. Igualmente, esta reflexión impulsó mi curiosidad para indagar más sobre el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de español en general. A raíz de este conjunto de factores me interesó emprender una investigación para descubrir cuáles son las mejores maneras de enseñar español como LE.

Ahora bien, actualmente los coordinadores y profesores de la LEI de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la UNACH se encuentran realizando una reestructuración del currículo y de los contenidos de las materias que forman esta Licenciatura. En el Plan de Estudios 2006 la UNACH ofrece dos materias optativas, *Enseñanza de Español para Extranjeros I y II* (EEE I y II). Como parte de esta reestructuración, los Comités de Rediseño han decidido sustituir estas materias optativas con una nueva unidad de competencia obligatoria: *Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Esta reestructuración brinda la oportunidad de investigar y conocer íntimamente las condiciones de las materias a expirar, así como sus fortalezas y debilidades. Mediante esta revisión se espera poder evaluar las materias existentes, identificar las fortalezas y mejorar las áreas de oportunidad para crear una propuesta didáctica de la nueva materia basada en la triangulación de esta información.

El propósito de esta reestructuración es asegurar que las clases ofrecidas por parte de la UNACH sean actualizadas, progresivas y benéficas para los estudiantes inscritos en el Programa. Enfocándonos específicamente en EELE, esta reestructuración tiene el propósito de que la nueva materia cumpla con su debido propósito, que sea verdaderamente útil para los estudiantes y llene las expectativas de todos los involucrados: la institución, los profesores y, lo más importante, los estudiantes.

Ya que la reestructuración curricular coincide con el objetivo e interés de mi investigación, me fue permitido elaborar mi investigación en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla. Esta investigación tiene el objetivo de beneficiar la formación de los estudiantes de la Licenciatura y mejorar mi práctica docente. Durante esta revisión, tomé el papel de docente-investigadora donde exploré los elementos de las materias EEE I y II, y recolecté información sobre las expectativas de todos los participantes para implementar cambios, con la finalidad de proponer un programa para la unidad de competencia.

Se justifica el valor de este proyecto por el papel influyente que puede tener para varios participantes. Así pues, se espera que este trabajo no sólo me sirva a mí como herramienta para perfeccionar mi práctica profesional, sino también sirva como una aportación para la Universidad, para los profesores de la materia y para los estudiantes, futuros docentes de lengua, que cursan esta materia. La actualización y adecuación de los contenidos de estudios es de vital importancia para el éxito continuo de los individuos involucrados y para la institución. Por ende, los objetivos, contenidos y modalidades de evaluación de las materias expirantes, así como las sugerencias de modificación, ameritan ser estudiados a fondo con el fin de realizar una propuesta de programa que sea provechoso y beneficioso para los estudiantes que aspiran a ser profesores de inglés como lengua extranjera y quizá asistentes de lengua o profesores de español en el extranjero.

Preguntas de la investigación

- ¿Qué fundamentos curriculares existen y cómo se deberían contemplar en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)?
- ¿Qué enfoques metodológicos son oportunos para enseñar el español y las culturas de las personas hispanohablantes?
- ¿Cuáles son las expectativas de la institución, de los docentes y de los estudiantes con relación a la nueva materia de *Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*?
- ¿Existen elementos de los dos programas del Plan de Estudios 2006 que cumplen con las expectativas de la institución, de los profesores y de los estudiantes que se pueden incluir en la propuesta de programa para la materia de *Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*?
- ¿Cómo es mi práctica docente frente al grupo? ¿Qué modificaciones podría realizar para motivar los cambios que deseo implementar y fomentar la enseñanza de español como LE?

Objetivo general de la investigación

- Explorar los programas del Plan de Estudios 2006 de las materias optativas *Español para Extranjeros I y II* de la LEI, con el objetivo de proponer un programa para la nueva unidad de competencia *Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*,

considerando la opinión de la institución, la de los profesores y la de los estudiantes, apoyándome también en la reflexión crítica de mi práctica docente.

Objetivos específicos de la investigación

- Explorar las expectativas y opiniones de la institución, de los docentes y de los estudiantes con relación a la nueva unidad de competencia EELE.
- Explorar los fundamentos teóricos necesarios para implementar la teoría y práctica de la enseñanza de español como lengua extranjera.
- Analizar los programas actuales y ofrecer una propuesta de programa, así como sugerencias pedagógicas que permitan un aprendizaje más efectivo y pertinente.
- Explorar y reflexionar sobre mi práctica docente al implementar cambios en estas materias.

Resumen de los capítulos

Esta tesis se presenta en cinco capítulos. Metafóricamente, para que una construcción se erija sin fallar, hay que construir cimientos sólidos en los cuales se apoya. La estructura de esta investigación sigue el mismo concepto con el objetivo de crear de una propuesta curricular. Para poder realizarla, es preciso establecer los fundamentos y la teoría en la cual se basa, y construir poco a poco sobre ella.

En la introducción se plantean los cimientos de esta investigación. En ella, se justifica la razón por la cual esta propuesta es importante para la Universidad, sus docentes, estudiantes y para mi práctica docente. Además, se presentan las preguntas de investigación y los objetivos generales y específicos que se contemplan a lo largo de la investigación con respecto a los fundamentos curriculares más eficaces para enseñar español como lengua extranjera y formar docentes para ello.

El primer capítulo abarca los antecedentes y los referentes teóricos que sirven como los cimientos de la investigación. Allí se delimita lo que se considera una LE y recapitula la historia de la enseñanza de lenguas; se investiga sobre las estadísticas actualizadas sobre el español y la enseñanza de español como L2 y LE; y se contextualiza la historia de la

enseñanza de español y la incorporación de las materias de “Enseñanza de Español para Extranjeros I y II” en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Igualmente, se presenta la epistemología de los conceptos claves para definir el objeto de estudio. Los conceptos contemplados son el diseño curricular, las competencias, el diseño curricular por competencias, el currículo, los fundamentos teóricos y la formación docente. Por último, ya que la unidad en cuestión abarca la formación docente, se define el término y se examina lo que implica con respecto a la propuesta. Al analizar estos conceptos es posible demarcar la propuesta y asegurarse que los elementos primordiales estén contemplados de la forma correcta.

En el segundo capítulo se explica la metodología de la investigación, se presentan las técnicas y las herramientas que se ocuparon para recabar los datos pertinentes junto con una justificación por haberlas seleccionado. Específicamente se abarca el diseño de la investigación-acción, y se da un recuento del lugar en dónde la investigación se llevó a cabo, quiénes fueron los participantes y la estrategia metodológica que se ocupó para acercarse al campo. En cuanto al acercamiento metodológico, se define lo que se entiende por cada técnica, se explica cómo se ocuparon las herramientas para recabar datos y se detalla cómo se fue recolectando la información cronológicamente para que el lector conozca el proceso de desarrollo del trabajo. Por último, se presenta el procedimiento que se usó para analizar los datos cualitativos y se comenta sobre las cuestiones éticas que se presentaron.

El tercer capítulo describe las expectativas de los participantes y, de allí, se imparte un diagnóstico sobre el cual se desarrollan los elementos de la propuesta curricular. Con el objetivo de formar docentes competentes, se examinan las metodologías de enseñanza estimadas adecuadas para enseñar ELE; las estrategias de enseñanza y aprendizaje para fomentar docentes y estudiantes autodidácticos y autocríticos; las actividades que promueven el desarrollo de las destrezas lingüísticas en la lengua meta; los recursos más eficaces para facilitar el aprendizaje y promover conocimiento de la cultura meta; y las formas valoradas para realizar la evaluación. Se triangulan los temas con los datos recabados por medio de las entrevistas, grupos focales y observaciones con bibliografía académica y mis perspectivas

cómo la docente-investigadora, siempre regresando a las expectativas de los participantes, para poder presentar la nueva propuesta.

En el cuarto capítulo, después de haber investigado sobre los conceptos claves de la investigación y haber analizado la situación actual de los programas en cuestión, se presenta la propuesta curricular junto con sugerencias pedagógicas que se implementaron y modificaron para mejorar durante la investigación. La propuesta curricular presenta las secciones principales que proveen los datos básicos, el perfil del docente, el propósito general y la presentación del programa, las competencias genéricas, disciplinares y profesionales a desarrollar, las unidades de competencia, las actividades de aprendizaje, los recursos y materiales didácticos, la evaluación y las referencias. Las sugerencias pedagógicas acompañantes se presentan en forma de fichas e incluyen planes de clase, materiales y una lista de recursos. Estas sugerencias ilustran cómo los participantes que aportaron en la creación de esta propuesta y yo, la docente-investigadora, logramos la realización de esta propuesta.

En el quinto capítulo, a manera de conclusión, se presentan las respuestas de las preguntas de investigación y una breve reflexión de mi experiencia en retrospectiva. Una vez presentados la justificación; las preguntas de investigación; los objetivos generales y específicos; y la manera en que se organiza la información de este trabajo, se prosigue con los antecedentes y los referentes teóricos que brindan una vista panorámica de lo que comprende la investigación.

CAPÍTULO I: *Los antecedentes y referentes teóricos*

En este capítulo se define lo que se entiende por el término *lengua extranjera*; se presenta una recapitulación de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras; las estadísticas actualizadas sobre el español y la enseñanza de español como L2 y LE por el mundo; y la incorporación de las materias de *Enseñanza de Español para Extranjeros I y II* en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas. Posteriormente, se presentan los fundamentos teóricos de la investigación al definir los siguientes conceptos: la epistemología del diseño curricular; las competencias; el diseño curricular por competencias; el currículo; los fundamentos curriculares y la formación docente; los cuales establecen los cimientos en cómo se contemplan los aspectos en la propuesta curricular para la materia EELE. La información presente se presenta con el apoyo de referencias bibliográficas relacionadas con los temas mencionados cuya revisión sirve como referentes teóricos para el desarrollo de esta propuesta y la reflexión de mi práctica docente.

Componentes del marco teórico

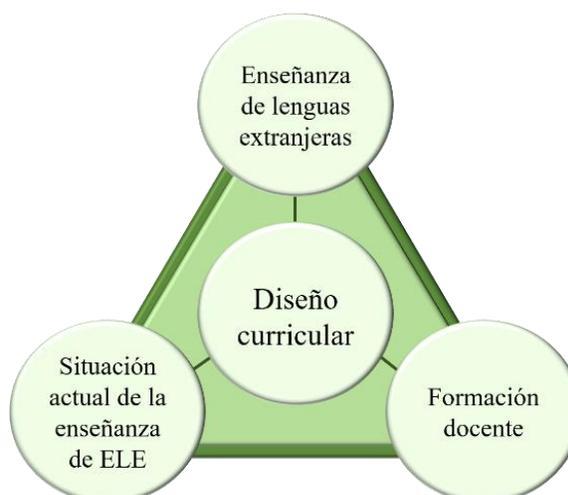


Figura 1: Se ilustra los componentes claves que se investigan en este trabajo: la enseñanza de lenguas extranjeras, la situación actual de la enseñanza de ELE, el diseño curricular y la formación docente.

- Elaboración propia

1.1 El español como lengua extranjera: Las definiciones de enseñanza de español y cómo contemplarlas al momento de enseñar.

Ante todo, es menester delimitar el concepto de *lengua extranjera*. Debido a las necesidades específicas en diferentes contextos la definición de *enseñanza de español* se ha convertido en un concepto amplio con varias definiciones para atender las exigencias y las demandas de grupos de estudiantes en particular. Por ende, cada definición implica diferencias en cómo se

enseña la lengua meta, tales como el contenido, la metodología, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo del estudiante en la lengua meta. En este texto se revisan las siguientes definiciones para referirse a la enseñanza-aprendizaje de español: *enseñanza de español como lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera*.

Se comienza con la definición de la *lengua maternal* (L1). En breve, se entiende que la L1 se refiere a la lengua del ambiente del hogar, o la lengua con la que una persona crece, reacciona, piensa y desarrolla, aunque cabe mencionar que las personas bilingües piensan en más de una sola lengua (Balboni, 2006). Aunque la idea de la L1 parezca sencilla, la ciencia y los estudios del lenguaje realizados principalmente por los autores Chomsky, Bruner, Krashen, Piaget, Vygotsky, Stern y Skinner han demostrado que este concepto es bastante complejo en cuanto a las diferentes facetas que constituye una lengua. Balboni (2006) ejemplifica la complejidad de la L1 con un caso neurobiológico y explica que los estudios han verificado que el estrés del nacimiento hace que el corazón de un bebé palpite más fuerte. Sin embargo, el latido del corazón de un bebé, 60 segundos después de haber nacido y, por ende, no influido de ninguna manera por otros factores en el ámbito, se calma al escuchar la L1. Aún más interesante es que el estrés del bebé se desvanece específicamente con la L1 y no con otras lenguas. Por ejemplo, si una mujer rusa -que habla mayormente en su L1- da luz a un bebé mientras esté en un país de otra habla, como Francia, el infante se calma al escuchar los sonidos de la lengua rusa, pero no con los de la lengua francesa.

De igual manera, Balboni (2006) señala que los términos *lengua extranjera* y *segunda lengua* son algo complejos y a menudo causan confusión o se manejan de manera indistinta por los profesores de lengua, las instituciones (tal como FLE, dónde se emplea *français langue étrangère* en el contexto de L2 y LE) y aún por los académicos. Balboni (2006) menciona que uno de los casos más notorios en cuanto la indistinción del uso de estos términos se halla en el libro *Second Language Acquisition Theory* de Krashen, donde él, y otros autores, se refieren a ambos tipos de enseñanza como *segunda lengua*. Sin embargo, en este trabajo se estima que existe una distinción entre los términos, aunque no siempre es fácil determinar cuál término emplear en todo contexto. Se entiende como la idea de *lengua extranjera* una lengua diferente a la L1 y diferente a la lengua propia del país en el que se estudia o aprende.

En cambio, se entiende como *segunda lengua* una lengua diferente a la L1 que uno aprende mientras esté en un país o contexto donde la lengua meta es la lengua oficial o autóctona de tal contexto (Instituto Cervantes, 2018; Fundación Universitaria para el Desarrollo Humano, 2017; Pato y Fantechi, 2012).

Estas definiciones juegan un papel importante con respecto a la enseñanza. La L1 tiene una función precisa: sistematizar y mejorar la calidad de la lengua, la cual ya se habrá adquirido cuando el estudiante se escolarice formalmente (Balboni, 2006). En cambio, la enseñanza de lengua extranjera y segunda lengua no solo tiene la tarea de perfeccionar una lengua ya adquirida, sino enseñar el sistema y los aspectos pragmáticos de una lengua desconocida por el estudiante. En estos casos, el estudiante ya posee un cierto conocimiento y entendimiento del mundo. De la misma manera, los estudiantes tienen una determinada competencia comunicativa en su L1, la cual varía según factores cognitivos y de escolarización.

Así, se comprende que, independientemente del modo de enseñanza, el [estudiante] tienda a relacionar la [LE] y su cultura con su [LM] y su propia cultura, es decir, se sirve de los conocimientos que ya posee para facilitarse el aprendizaje de los nuevos conocimientos léxicos, gramaticales, socioculturales, etc. También debido a sus conocimientos previos, el [estudiante] de una [LE] es más consciente de su propio proceso de aprendizaje que en el caso de la [LM]. Por último, cabe mencionar que, generalmente, no se alcanza el mismo nivel de corrección y de fluidez en la [LE] que en la [LM], si bien es cierto que en el caso de la [L2] se suelen alcanzar mejores resultados que en el de la LE (Instituto Cervantes, 2018, párr. 2).

En la siguiente tabla se pueden apreciar las diferencias entre la adquisición y el aprendizaje de la L1, una lengua extranjera y una segunda lengua. A la vez, se puede observar las diferencias en cuanto a su enseñanza.

LA ADQUISICIÓN Y EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA: <i>La lengua materna vs. Una segunda lengua y una lengua extranjera</i>		
<i>La presencia de la lengua en el ambiente</i>		
<i>Español como lengua materna</i>	<i>Español como lengua extranjera</i>	<i>Español como segunda lengua</i>
La lengua está presente la mayoría del tiempo en el ámbito del hogar y/o el contexto donde se vive. La persona comienza a adquirir la lengua desde una edad temprana y se desarrolla cognitiva y culturalmente en ella.	No hay presencia de la LE en el lugar. Por ejemplo, la enseñanza de español en China. El estudiante tiene una L1 distinta a la lengua meta en la cual se desarrolló cognitiva y culturalmente. La lengua-cultura materna juega un papel en el aprendizaje de la lengua meta.	Hay presencia de la L2 en el ámbito. Por ejemplo, si un estadounidense estudiara español en México; esto sería el caso predominante para los inmigrantes o en áreas bilingües, tales como en Cataluña donde se habla español y catalán o en regiones específicas de México, Guatemala, Perú y Bolivia donde
El contexto en donde se desarrolla la lengua es natural y espontáneo.		

<p>Por eso, la persona es inconsciente del proceso de adquisición.</p>	<p>El contexto en dónde se desarrolla la lengua meta es artificial y no espontánea. El estudiante es consciente de su esfuerzo en el proceso de aprendizaje.</p>	<p>se habla español y lenguas autóctonas.</p> <p>El estudiante tiene una L1 distinta a la lengua meta en la cual se desarrolló cognitiva y culturalmente, lo cual juega un papel en el aprendizaje de la lengua meta.</p> <p>El contexto en dónde se desarrolla la lengua es una combinación de artificial con natural, y el estudiante es consciente de su esfuerzo en el proceso de aprendizaje-adquisición.</p>
<p>La selección, el control del input y el contenido</p>		
<p>Español como lengua materna</p>	<p>Español como lengua extranjera</p>	<p>Español como segunda lengua</p>
<p>Al estudiar la lengua formalmente, el estudiante habrá estado inmerso en la L1, en la mayoría de los casos desde el nacimiento. Por ende, ya la habrá adquirido.</p> <p>El docente no tiene el control sobre el tipo de <i>input</i> que los estudiantes habrán recibido ni a lo que recibirán fuera del salón.</p> <p>El docente selecciona temas y materiales que promueven buen uso de la lengua, la abstracción y la creatividad en ella. Igualmente, se apoya con materiales auténticos y didácticos que ayuden a ampliar el conocimiento lego y científico. Es importante destacar que el enfoque de la clase no suele ser la lengua en sí, sino lo que se puede realizar con ella.</p> <p>Distinto a la LE y la L2, los estudiantes no tienen que aprender sobre la cultura y las cuestiones sociolingüísticas de la lengua meta.</p>	<p>El docente controla el tipo de <i>input</i> que los estudiantes reciben y la cantidad. También, escoge los materiales y sabe cuáles temas se han presentado y el nivel de adquisición de la lengua meta. Se abarcan temas gramaticales que fomentan el aprendizaje de las destrezas lingüísticas, del conocimiento cultural y la sociolingüística de la lengua meta. Es importante abarcar la cultura meta y temas sociolingüísticos ya que, sin ellos, los estudiantes no sabrán cómo interactuar adecuadamente en la lengua meta.</p> <p>Se selecciona el <i>input</i> para manejarse en diversas situaciones con referencia al nivel y edad del estudiante. <i>Por ejemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Turismo:</i> cómo alquilar una habitación, pedir un taxi, etc. • <i>Cotidiano:</i> cómo realizar compras, pedir direcciones, etc. • <i>Fines específicos:</i> tecnicismos, situaciones específicas, etc. <p>La fuente secundaria de <i>input</i> que los estudiantes podrían recibir y no está presentado por el docente son aquellos que circulan en las medias (canciones, películas, Internet, etc.).</p>	<p>El estudiante está inmerso en la L2, lo que implica que el docente no tiene el control del tipo de <i>input</i> que recibe el estudiante, ni la cantidad de ello. El docente no sabrá lo que el estudiante adquiere al interactuar con los hablantes de la lengua meta fuera del aula.</p> <p>Se selecciona el <i>input</i> que sirve para interactuar y realizar actividades tales como las laborales, educativas, etc. en la lengua meta. Según el nivel y edad del estudiante, se concentra en la capacidad de comunicarse oralmente.</p> <p>Se hace un esfuerzo para ampliar el vocabulario; presentar temas similares a los enseñando para LE y afinar lo que el estudiante adquiere fuera del salón. También, suele profundizar sobre temas y conceptos abstractos, sobre la cultura meta y abarcar temas de conocimiento lego en la lengua meta.</p> <p>En el caso de español para los inmigrantes, se ve una tendencia de enseñar temas ligados específicamente con las actividades laborales o educativas con una carga fuerte en la cultura meta, lo cual se enseña para hacer</p>

	Existe la noción que se enseñan primero los temas sencillos y que se va poco a poco a los más complejos. A su vez, se intenta alentar un vínculo afectivo con la cultura meta.	que la transición a la nueva cultura sea más fácil y agradable. En el caso del español para personas indígenas en países hispanohablantes, a pesar de que el español es una segunda lengua, se ve una tendencia de enseñar la lengua como si fuera la L1 sin considerar la propia L1 indígena y, en ocasiones, la cultura del estudiante.
La fuente principal del input		
Español como lengua materna	Español como lengua extranjera	Español como segunda lengua
La fuente principal del <i>input</i> suele venir de la familia nuclear, los amigos y las personas con quienes convive la persona.	El docente provee el modelo principal de la lengua meta al hablarla en la clase, aunque se puede complementar este <i>input</i> con otras fuentes como audios, videgrabaciones, etc.	El docente normalmente no es el modelo principal de la lengua meta. Los estudiantes suelen decir que el tipo de lenguaje tratado dentro del aula es demasiado formal y que faltan registros que se requieren fuera del aula.
Actividades de enseñanza		
Español como lengua materna	Español como lengua extranjera	Español como segunda lengua
El docente emplea actividades que promueven la afinación de la lengua, el desarrollo cognitivo y el conocimiento general.	En muchos casos, las actividades y técnicas que el docente emplea para enseñar la lengua meta se basan en premisas falsas o circunstancias artificiales. A menudo, las tecnologías son esenciales en las actividades. Así el docente puede presentar materiales auténticos y culturales. Además, se puede fomentar la comunicación mediante el uso del correo electrónico, plataformas y video llamadas.	En algunos casos, las actividades y las técnicas parecen una simulación de situaciones verídicas. Las actividades dejan de ser <i>artificiales</i> ya que simulan acciones que los estudiantes enfrentarán, o ya habrán enfrentado, en la vida real. Igualmente, la representación de la cultura meta no es tan esencial, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de conocerla directamente. Aunque se pueden implementar las tecnologías en la enseñanza, no tiene la misma función como en la enseñanza de una LE.
El diseño del curso y el plan de clase		
Español como lengua materna	Español como lengua extranjera	Español como segunda lengua
El docente suele impartir clases que cumplen con los estándares nacionales. El curso está diseñado para que los estudiantes realicen actividades que afinen sus habilidades comunicativas (expresión oral, comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión escrita) mientras se	El docente imparte clases siguiendo escrupulosamente el programa de estudios que la institución acredita. Este programa mapea los temas gramaticales y culturales que se abarcarán en la clase, y determina las actividades y materiales necesarios para llevar a cabo este proceso.	El docente se refiere al programa de estudios, pero no siempre lo sigue escrupulosamente ya que los estudiantes tendrán preguntas sobre la lengua que requieren respuesta. Esto le permite al docente más libertad en cuanto al orden en que se trata los temas. Igualmente, el trato del aspecto cultural será diferente debido a

aprende de temas gramaticales y temas más globales.		que los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar y vivir la cultura; contextualizándola de manera que no se puede hacer como LE.
Evaluación		
<i>Español como lengua materna</i>	<i>Español como lengua extranjera</i>	<i>Español como segunda lengua</i>
El docente está consciente de los temas que ha enseñado. Basado en eso, el docente establece requisitos de lo que el estudiante debe saber sobre la gramaticalidad de su lengua. Se evalúa el uso de la lengua en cuanto a exactitud, precisión, y el desarrollo de temas complejos y creativos.	El docente está consciente de lo que ha enseñado. Basado en lo que ha enseñado, el docente establece requisitos de lo que el estudiante debe poder producir en la lengua meta y mide su desempeño basado en esta producción.	El docente tiene la tarea de distinguir lo que ha enseñado y lo que el estudiante ha adquirido espontáneamente fuera de la clase. El docente no puede incluir temas que no se han presentado en la clase, aunque el estudiante tenga conocimiento de ello. Eso es porque, al enseñar en colectivo, no se puede asumir que todos los estudiantes habrán tenido las mismas experiencias fuera del salón.
Tabla 1: Factores en la adquisición-aprendizaje de una L1, L2 y LE. - Adaptado de Balboni (2006) y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002)		

En resumen, se reconoce que la L1, y una L2 / LE son conceptos distintos y hay que contemplarlas así al momento de enseñar. Esto implica que las metodologías de enseñanza, las estrategias y los materiales *-temas que se tratarán posteriormente-* que se ocupan para enseñar cambian según los factores principales mencionados en la tabla.

1.2 Situación actual de la enseñanza de ELE: Recapitulación de la historia de la enseñanza de lengua extranjera.

Es indiscutible que el lenguaje es una de las hazañas más notables en la evolución del hombre. No obstante, en comparación a la línea evolutiva del ser humano, la enseñanza de lenguas, especialmente las lenguas extranjeras, es relativamente nueva. De hecho, la primera gran demanda de enseñar lenguas extranjeras se impulsó hace aproximadamente 80 años durante la Segunda Guerra Mundial. De esta época nació el Método Audio-lingual (*Audiolingualism*), un método centrado en el conductismo y la enseñanza de la lengua mediante la memorización de estructuras gramaticales y fonológicas. Este método pone énfasis en la habilidad de producir una lengua libre de errores y la habilidad de entender y

reproducir el contenido de diálogos grabados o repetidos. El Método Audio-lingual fue criticado por diversos lingüistas británicos y estadounidenses debido a la falta de dos dimensiones que se consideraban fundamentales: la función y la potencia comunicativa (British Council, 2007; Richards y Rodgers, 2011).

Las deficiencias y debilidades causadas por la base en la memorización forzada de las estructuras gramaticales que se presentaron en el Método Audio-lingual favorecieron el nacimiento de nuevas propuestas didácticas. Diversos teóricos comenzaron a desarrollar métodos no enfocados en el dominio de las reglas gramaticales, sino en los procesos cognitivos y en el desarrollo de las destrezas lingüísticas: *la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora*. Esto transformó la percepción de ver el lenguaje como un objeto de estudio a una herramienta para comunicarse. En la figura siguiente se puede apreciar tanto las metodologías de enseñanza más destacadas para enseñar LE, como la duración de su aplicación en la enseñanza de LE.

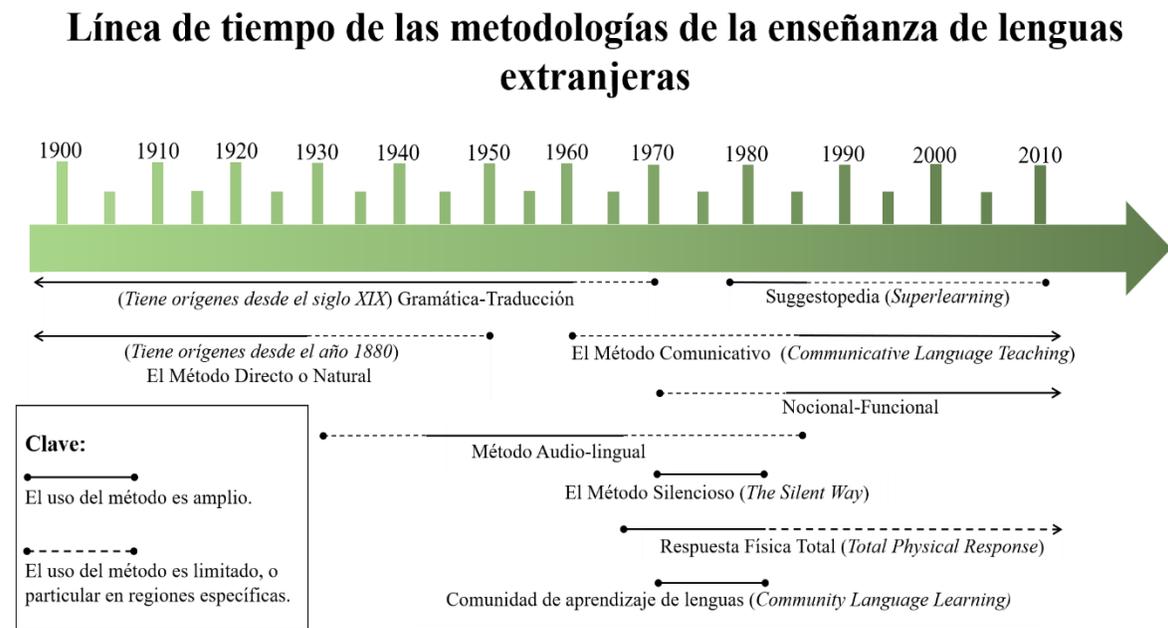


Figura 2: Línea de tiempo que demuestra las tendencias en el uso de metodologías diferentes para enseñar lenguas extranjeras.

- Adaptado de TJ Taylor (2003), Alcalde Mato (2011); Muñoz Restrepo (2010); y Hernández Reinoso (2000)

De esta necesidad surgieron un sinnúmero de propuestas e ideas sobre la naturaleza del aprendizaje/adquisición de lenguaje y los métodos para ejecutarlos. En esta etapa nacieron las aportaciones más estimadas y criticadas en la enseñanza de lenguas. Entre todos, se destacan: *input* establecido por Krashen; la Gramática Universal propuesta por Chomsky y Ellis; la Zona de Desarrollo Próximo (*Zone of Proximal Development*) y el aprendizaje social postulados por Vygotsky; y la idea de que el aprendizaje es una construcción social propuesta por Vygotsky, Wertsch y Wertsch y Bivens (Schrum y Glisan, 2015). Estas propuestas renovadoras reconocieron la necesidad por un dominio espontáneo y no limitado de la lengua. A su vez, autores como Bruner y luego VanPatten (2017) observaron la lengua desde perspectivas diferentes y reconocieron que la lengua es una herramienta que se ocupa para solucionar problemas y satisfacer dos propósitos específicos: 1) psicosociales, es decir, el uso de la lengua para establecer, mantener y afectar una relación; y 2) informacionales-cognitivas, o el uso de la lengua para expresar u obtener información. Posteriormente, estas ideas se fueron expandiendo y desarrollando para formar los fundamentos de la enseñanza de L2 y LE y las metodologías más estimadas y aplicadas en la enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día. A continuación, la Tabla 2 sintetiza algunas de las propuestas más consideradas y los científicos quienes aportaron estos fundamentos excepcionales en el campo de la lingüística y la adquisición de las L1s, LEs y L2s.

Teorías sobre la naturaleza de la adquisición del lenguaje	
<i>Bruner</i>	Desde un enfoque pragmático, planteó la lengua como una solución de problemas.
<i>Chomsky</i>	Propuso que el ser humano tiene una especie de dispositivo de adquisición del lenguaje y la gramática universal.
<i>Krashen</i>	Propuso la hipótesis del orden natural; la hipótesis sobre la adquisición y el aprendizaje; la del monitor y el filtro afectivo; y la hipótesis de insumo lingüístico.
<i>Piaget</i>	Vio la lengua desde un enfoque cognitivo y presentó la idea de la teoría genética y los estadios cognitivos.
<i>Skinner</i>	Relacionó la lengua con el condicionamiento.
<i>Stern</i>	Consideró la lengua desde un enfoque intelectual.
<i>Vygotsky</i>	Vio la lengua como una estructura sociocultural y propuso la hipótesis de la Zona de Desarrollo Próximo.

Tabla 2: Línea de tiempo que demuestra las tendencias en el uso de metodologías diferentes para enseñar lenguas extranjeras.

- Adaptado de TJ Taylor (2003), Alcalde Mato (2011); Muñoz Restrepo (2010); y Hernández Reinoso (2000)

De esta expansión surgió la idea de la *competencia comunicativa*, un término acuñado por Hymes (Schrum y Glisan, 2015). Esta competencia implica tanto el respetar las reglas gramaticales de una lengua como las reglas pragmáticas que, de acuerdo con el “contexto socio-histórico y cultural”, gobiernan su uso (Instituto Cervantes, 2017a). Esta idea sirvió de base a otros autores e investigadores como Bachman, Campbell y Wales, Canale y Swain, Savignon. Posteriormente, la modificaron y la ampliaron otros autores como Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell (en Schrum y Glisan, 2015) y VanPatten (2017). De esta idea se identificaron otras competencias relevantes en el aprendizaje/adquisición de lenguas, las cuales se reconocen hoy como:

- **La competencia gramatical/ lingüística:** la capacidad de producir una lengua con conocimiento de su estructura gramatical en sus diferentes niveles – fonológicos, léxicos, morfológicos y sintácticos – (Canale y Swain en Schrum y Glisan, 2015) y poder “emitir juicios sobre su gramaticalidad” (Instituto Cervantes, 2017b, párr. 1).
- **La competencia sociolingüística/ sociocultural:** la capacidad de producir y entender la lengua adecuadamente según *el contexto* en el que se encuentre, basada en estos tres factores contextuales:
 - *Los factores diastráticos* o los relacionados con la adaptación del lenguaje basado en características del otro participante: la edad, género, estatus social, etc.
 - *Los estilos en el habla:* culto, estándar y familiar.
 - *Los factores culturales:* conocimiento de temas culturales, diferencias regionales, etc. (Canale y Swain y Celce-Murcia en Schrum y Glisan, 2015).
- **La competencia discursiva:** la capacidad de utilizar los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos para expresarse (Celce-Murcia en Schrum y Glisan, 2015).
- **La competencia interaccional:** el aspecto práctico del lenguaje que abarca cómo se realizan intercambios de expresión como quejarse, compartir opiniones y pedir disculpas; también el saber cuándo hablar y cuando guardar silencio; el saber comunicarse y entender las sutilezas de la lengua en el paralenguaje y el lenguaje no verbal (Schrum y Glisan, 2015).

- **La competencia estratégica:** la capacidad de compensar las deficiencias en la lengua con otras competencias mediante la negociación de significado, o el empleo de técnicas que hacen que el otro hablante reformule la frase o provea más información para que el mensaje sea comprensible (Schrum y Glisan, 2015).

Sin duda, la competencia lingüística y lo que implica es un concepto fundamental que la UNACH y los Comités de Rediseño estimaron necesario fomentar para que los estudiantes de la LEI y los futuros profesores o asistentes de lengua que cursaban EEE I y II pudieron realizar su futuro labor eficazmente. Esto se evidencia ya que en la visión del Plan de Estudios 2006 especifica que la enseñanza ofrecida tenía el objetivo de formar estudiantes competentes “lingüística, pragmática, estratégica, discursiva y socioculturalmente” que pudieran “competir en el mercado laboral” (Facultad de Lenguas Tuxtla Gutiérrez C-1, S. f., párr. 3). y, para los estudiantes de EEE I y II, el Plan de había objetivos integrados para promover la enseñanza del español de manera que los futuros estudiantes de ELE llegaran a un nivel de competencia lingüística alta en español (Comités de Restructuración Curricular, 2008).

1.2.1 Las estadísticas actualizadas sobre el español y la enseñanza de español como LE y L2.

Para captar el impacto que tiene el español globalmente en la enseñanza, se proveen las cifras para presenta una imagen más exacta de la situación actual de la presencia de español en el mundo y la razón por la que merece ser estudiado. Existen 21 países hispanohablantes dispersos por el continente americano, europeo y africano que cuentan con el español como el idioma oficial del país o uno de los idiomas oficiales y existen 26 territorios, estados y países no oficialmente hispanohablantes donde hay una presencia significativa del español o donde tiene la oficialidad *de facto* según el Instituto Cervantes (2017). Se estima que el español cuenta con aproximadamente 477 millones de nativo hablantes lo cual corresponde a 7.8% de la población mundial (Instituto Cervantes, 2017), y es hablado por aproximadamente 572 millones de personas en el mundo; sea como L1, L2 o LE.

Actualmente, “[el] español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y también la segunda lengua en un cómputo global de hablantes” (Instituto Cervantes, en García Campo, 2015, párr. 1), posición que está constituida por las personas con un dominio nativo, con una competencia limitada de la lengua y los estudiantes formales de español en el mundo. En el año 2015, el Instituto Cervantes realizó un estudio que reveló que,

[...] el español es el tercer idioma más utilizado en la red, con casi un 8% de usuarios que lo utiliza para comunicarse. Asimismo, ha concluido que el uso de esta lengua en el ámbito online ha crecido más del 1.100 % entre los años 2000 y 2013. Con respecto a las redes sociales, el español se posiciona como la segunda lengua más utilizada tanto en Facebook como en Twitter” (Europa Press, 2015, párr. 2).

No obstante, es importante decir que el porcentaje de hispanohablantes sigue incrementando mientras el número de hablantes de chino e inglés disminuye (Instituto Cervantes, 2017). En la figura siguiente se puede apreciar el desglosado de las cifras actuales del número de los estudiantes de ELE por el mundo. En total, se calcula que hay aproximadamente 21 millones de estudiantes de español (Instituto Cervantes, en García Campos, 2015). También es de importancia resaltar que varios países han incorporado el español en sus sistemas educativos, incluyendo Brasil, Grecia y Turquía (Pizarro, 2013). Tanta es la influencia del español en el mundo por la cantidad de hablantes y por la presencia de las culturas hispanas dispersas por

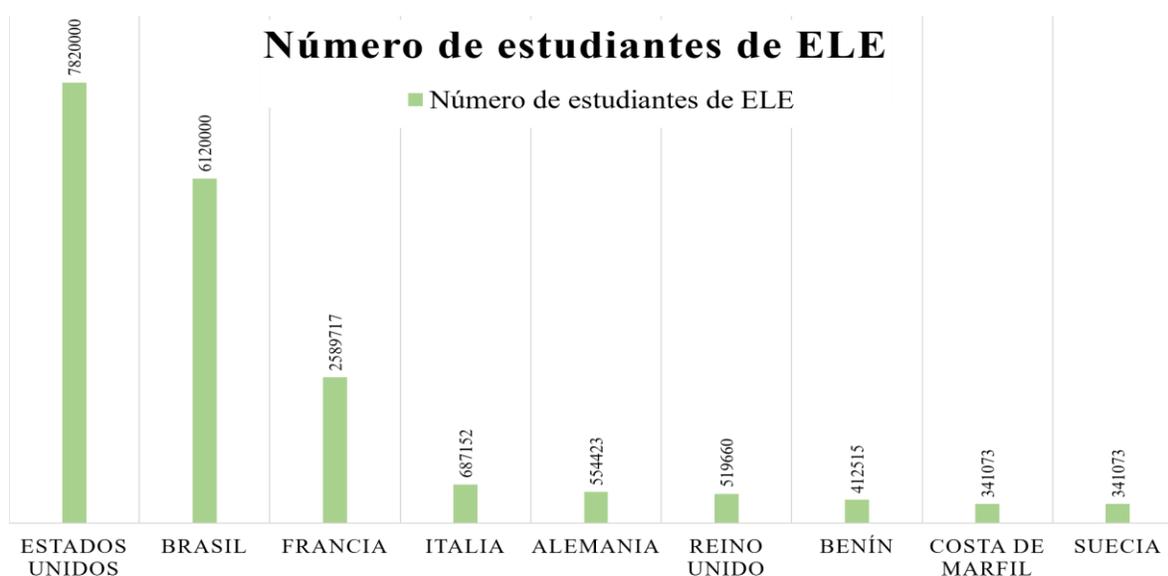


Figura 3: Estadísticas más recientes sobre la demanda de ELE por el mundo.

- Fuente Instituto Cervantes (2017)

el mundo, que es una de las seis lenguas oficiales de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2017).

Ahora bien, debido a la reducción continua de las barreras culturales causadas por la tecnología y la globalización, la ampliación de los negocios internacionales y los infinitos flujos migratorios, el ser hablante de dos o más lenguas deja de ser un lujo y se convierte en una necesidad imprescindible. A diario surgen oportunidades y necesidades de movilidad y traslado, ya sea por razones relacionadas con el ocio, la educación, los labores, o aún la supervivencia. Estas oportunidades y necesidades exigen una competencia lingüística que favorezca el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuo entre los hablantes. Por consiguiente, la demanda por docentes de L2s y LEs, especialmente los que son competentes para ayudarle al estudiante a desarrollar esta competencia lingüística, que tengan conocimiento cultural, y sepan fomentar valores mencionados crece congruentemente con la cantidad de estudiantes. Como se ha demostrado en los datos presentados anteriormente, esto es muy cierto con respecto al español.

En cuanto a la enseñanza, el enseñar español como L2 y LE es un campo de estudio relativamente reciente en comparación con la enseñanza de otros idiomas como el inglés. El Instituto Cervantes, creación del gobierno español, fue una de las primeras instituciones dedicadas a la propagación del español. Se fundó en 1991 con el propósito de,

[...] promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior [...] [atendiendo] fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante” (Instituto Cervantes, 2017c, párr. 1).

Esta institución sigue siendo la más fuerte en cuanto a la enseñanza de lenguas y es el órgano mediante el cual los docentes de español acreditan su conocimiento de la lengua oficialmente para casi todo el mundo. Actualmente tiene presencia “en 87 centros distribuidos en 44 países por los cinco continentes”, incluyendo México (Instituto Cervantes, 2017c, párr. 1).

El siguiente país que ha destacado por la enseñanza de español es Estados Unidos. Esto fue una consecuencia secundaria que surgió entre los años 1848 a 1850, cuando México renunció una gran parte de su territorio a los Estados Unidos con el Tratado de Guadalupe Hidalgo

(Valle en García, 2003). Con la incorporación oficial de este territorio a la Unión Estadounidense se presentaron las colisiones de lenguas. Esto es porque, “[...] en 1874, todavía un 70% de las escuelas de este territorio enseñaban solamente en español, un 33% eran bilingües en su régimen de instrucción y un escaso 5% eran monolingües en inglés” (Valle en García, 2003, p. 417). Aún con el paso de aproximadamente 170 años se ve que el español persiste siendo la lengua más hablada y estudiada después del inglés en 45 de los 50 estados; las excepciones son Hawái, Alaska, Vermont, Maine y Dakota del Sur (United States Census Bureau, 2015, MLA Language Map Data Center, 2010 y Abad Liñán, 2017).

En el año 1995, la Universidad Nacional Autónoma de México se involucró en la enseñanza de español con la oferta de diplomados para profesores de español nativo hablantes y no nativo hablantes. Este involucramiento creó una ola de interés en la enseñanza de español que se manifestó en varios países latinos; con la mayor concentración en México, seguido por los países Centroamericanos Costa Rica, Guatemala y Nicaragua (Nuevo Diario, 2012) y Colombia en Sudamérica (Colprensa, 2013). Esto nos lleva a la enseñanza de español de hoy y al contexto en cuestión: la Universidad Autónoma de Chiapas.

1.2.2 La incorporación de las materias “Enseñanza de Español para Extranjeros I y II” en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés.

En el diseño del Plan de Estudios 2006 de la LEI, los Comités de Rediseño Curricular decidió incorporar las materias optativas o de elección libre al Programa de Estudios, para alinearse al Modelo Curricular de la UNACH vigente en el 2003. Este modelo proponía que los programas de licenciatura tuvieran materias optativas, con el fin que los estudiantes pudieran profundizar en áreas de su interés y el aprendizaje les resultara más significativo (Comités de Rediseño Curricular, 2008).

Al momento de decidir las materias optativas que podrían ofertarse, los Comités de Rediseño Curricular decidieron diseñar las materias de “Enseñanza de Español para Extranjeros I y II” con un enfoque basado en objetivos, con la finalidad de facilitar que los estudiantes que así

lo desearan, pudieran ser profesores de español en el extranjero o bien obtener una beca para ser asistentes de español en un país de hablar inglesa.

De hecho, el Plan de Estudios 2006 señala como objetivo general de la materia Enseñanza de Español para Extranjeros I que “Al finalizar el curso, el alumno conocerá las principales diferencias lingüísticas entre el español y el inglés para identificar las dificultades en el aprendizaje del español de sus futuros alumnos” (Comités de Rediseño Curricular, 2008 p. 363). A su vez, señala como objetivo general de Enseñanza de Español para Extranjeros II que “al finaliza el curso, el alumno aplicará los elementos teórico-metodológicos para una enseñanza efectiva del español a extranjeros, que le permita desarrollar en sus futuros aprendices la competencia comunicativa del español” (Comités de Diseño Curricular, 2008 p. 367). Ambos programas, además de tener un objetivo general, tienen objetivos específicos divididos en académicos y formativos, así como secciones para explicitar los contenidos, las técnicas de enseñanza aprendizaje, las actividades a desarrollar, la forma de acreditación y la bibliografía. La composición de estos programas se analizará a detalle en el Capítulo III.

La inclusión de estas materias como optativas probó ser oportuna, toda vez que ha existido una alta demanda por parte de los alumnos que han decidido cursar estas materias como parte de su formación en los tres campus. Por ejemplo, en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, se tiene constancia que en los últimos seis años han sido seleccionadas por todas las cohortes (Secretaría Académica de la FCLT, 2012-2018).

En el año 2017, los Comités de Rediseño Curricular de las Escuelas de Lenguas de Tapachula y San Cristóbal, y la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, comenzaron el proceso de reestructuración de la LEI. Para este nuevo Plan de Estudios, por disposición institucional, se cambió el enfoque de enseñar por objetivos a enseñar por competencias. Además, debido a la demanda de las materias electivas arriba mencionadas, los Comités de Reestructuración Curricular decidieron que ahora se fusionarán ambas en una sola unidad de competencia obligatoria “Enseñanza del Español como Lengua Extranjera”, por lo que se tornó menester diseñar la nueva materia por competencias, de ahí la pertinencia de hacer una propuesta de programa para esta unidad de competencia.

1.3 La epistemología del diseño curricular, las competencias, el currículo y los fundamentos curriculares: Diseño Curricular.

La palabra *currículum* proviene del latín y significa *carrera*. Casarini Ratto (2008) menciona que se encuentra esta palabra en expresiones como *currículum vitae* o *currículum vivendi* para hacer referencia a lo que uno ha hecho durante una carrera de vida. Conjuntamente, “la expresión *currículo*, hablando gráficamente, significa que los estudiantes se dirigen a su objetivo (*currere* en latín, significa caminar; los currículos son los caminos del aprendizaje)” (Aebli en Casarini Ratto, 2008, p. 4). De estas definiciones etimológicas se puede deducir que el diseño curricular es la construcción de un currículum lo cual se comprende como un progreso o un avance académico. Empero, en cuanto a las definiciones y conceptos sobre lo que implica el currículo existe una gran diversidad y, por ende, hay ideas contrastantes y ambigüedades. Casarini Ratto (2008) explica que este fenómeno es debido a que,

Las ideas sobre el currículum no son universales, es decir, no están más allá de las determinantes históricas. Por el contrario, el currículum es un producto de la historia humana y social, así que cambia -como todas las construcciones sociales- de tiempo en tiempo, de acuerdo con las transformaciones e innovaciones en las ideas, en las utopías, en la ordenación de la vida social, en la estructura de los discursos sobre la vida pública y privada, etc. (p. 4).

Además, Casarini Ratto (2008) enfatiza que el *currículum* es, en gran parte, de una naturaleza prescriptiva y basada en una realidad, lo que se ve reflejado en las siguientes definiciones.

Neagley y Evans (en Casarini Ratto, 2008, p.6) añade a esta definición los límites del ser humano y plantean que currículum:

Es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados según sus capacidades.

Otmara González (en Zúñiga Calzadilla, 2011) considera el aspecto formal de currículum y los lados más humanísticos, lo cual amplía esta definición:

El currículo constituye un proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje, articulados en forma de propuesta político - educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, de sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en particular la inserción en un país determinado (párr. 15).

Fraga (en Zúñiga Calzadilla, 2011) reafirma las definiciones de los autores previos y comenta que el currículum:

[Es] un plan que norma, conduce y permite evaluar el proceso pedagógico profesional que, dirigido por una institución educativa, está orientado a la formación de la personalidad de los alumnos, de acuerdo a los fines y demandas sociales que traza el estado en un momento histórico concreto (párr. 16).

Fuentes (en Zúñiga Calzadilla, 2011) añade los pasos que ha de contemplar e implementar en el currículum y dice:

El currículum es el contenido que se debe asimilar en aras de alcanzar un objetivo, es además un programa, un plan de trabajo y estudio, necesario para aproximarse al logro de los objetivos, que se da en un contexto social, (tanto en el tiempo como en el espacio) influido y determinado por las ideas sociales, filosóficas, políticas, pedagógicas, que comprenden los aspectos más esenciales, de la carrera, como los más próximos a lo cotidiano, como es el proceso docente educativo a nivel de disciplina, asignatura y tema (párr. 20).

De la etimología y las definiciones presentes se entiende que el diseño curricular es un documento que expone las características específicas y contextualizadas de un proceso académico; los modos de llevar a cabo y evaluar este proceso; y las estructuras formadoras y profesionales del programa. Por último, se reconoce que el diseño curricular tiene como finalidad, el objetivo de proveer una respuesta a las necesidades y demandas de formación desde una orientación pedagógica (Casarini Ratto, 2008). No obstante, existen varias facetas del concepto currículum que se han de contemplar en el diseño curricular. De las que existen, en este trabajo se retomarán los conceptos de currículum formal, real y oculto por su relevancia a esta investigación en cuanto a la planeación y ejecución del Programa de Estudios.

Se entiende por *currículum formal*, la propuesta o la planificación del desarrollo y proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje, incluyendo las lecciones, actividades, evaluaciones y “todo aquello que da forma y contenido a un conjunto de conocimientos abstractos, habilidades y destrezas teóricos-prácticas” (Suárez, 2011, párr. 4). Esta faceta del currículum está completamente estructurada metodológicamente con todos los lineamientos, componentes administrativos, académicos, recursos, técnicas, condiciones determinadas y plasmadas (Suárez, 2011; Caldeiro, 2005). “Su legitimidad es la racionalidad y coherencia de su planteamiento que va desde su fundamentación hasta las operaciones que deben

ponerse en práctica y que lógicamente se sostienen por una estructura académica, administrativa, legal y económica” (Suárez, 2011, párr. 4).

En cambio, se define el *currículum real* como la parte del currículum formal vivida. Es decir, el sistema escolar reconoce que habrá ciertos desvíos o modificaciones, sean inevitables o necesarios, respecto al currículum formal. Estos ajustes son el resultado del contraste entre la propuesta formal y la realidad del aula. Existen numerosas razones por las que estos cambios suceden, incluyendo la negociación entre el docente y los estudiantes y las adaptaciones que el docente realiza debido “a la naturaleza de la clase y las eventualidades que pudiesen presentarse durante su transcurso” (Caldeiro, 2005, párr. 26; Suárez, 2011).

Se trata del medio por el cual se resuelve la disyuntiva o la manera como se enfrenta y confronta el desarrollo de los objetivos de la asignatura que se presume tiene el respaldo y la solidez de la institución educativa, con el objeto de que los estudiantes aprendan, incluyendo lo que debe hacerse para implementar dichos propósitos (Suárez Salas, 2011, párr. 4).

Por último, se entiende el *currículum oculto* como, “[...] el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución,” o, en otras palabras, “[los] aprendizajes que [...] se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados” (Jackson en Visa Barbosa, 2014, p. 230). Caldeiro (2005) concuerda con Perrenoud en que, a pesar de que el nombre “oculto” implica secretismo, estas prácticas no tienen ningún secreto, sino que son prácticas que uno suele dar por hecho en un contexto educativo: “es sabido que en la escuela se aprende a vivir en sociedad, a ser un buen ciudadano, a trabajar seriamente, [etc.]” (párr. 27).

Estos conceptos mencionados se entrelazan en la planeación y la realización de un Plan Curricular. Con el fin de resumir la relación estrecha entre ellos, se recapitula que el diseño curricular es todo aquello que se contempla y plasma en el documento oficial, mientras:

El currículum formal explicita el saber cultural a transmitirse con la formulación, codificación y elaboración correspondiente a tal intención didáctica, mientras que el currículum real es entre otras cosas un conjunto de tareas y actividades que se supone que originan los aprendizajes. De este modo, el currículum real es una trasposición pragmática del currículum formal. [...]. El currículum real contribuye a interiorizar representaciones, creencias, gustos, ideologías, esto es, el saber cultural. En segundo término, induce una transformación de los hábitos como sistema de percepción, pensamiento, evaluación y acción. Esto sí conformaría un aprendizaje "oculto" en tanto "desconocido" puesto que realmente no se sabe en qué medida afecta este

tipo de aprendizaje a los sujetos escolarizados y, por otra parte, opera sólo sobre el terreno de la práctica y de modo inconsciente (Caldeiro, 2005, párr. 25-28).

1.3.1 Competencias.

Ya que se ha establecido lo que se entiende por *diseño curricular*, me enfoco en lo que son las *competencias*, lo que implican en la educación y en la futura profesión de los estudiantes de la UNACH. Este término es igual de polisémico y también proviene del latín, *cum* y *petere*; lo cual significa “capacidad para concurrir, coincidir en la dirección” (Rial Sánchez, 2009). Se concuerda con la definición provista por este autor quien menciona que “la competencia es la capacidad de seguir en el área determinada; supone una situación de comparación directa y situada en un momento determinado” (Rial Sánchez, 2009, p. 1). Este autor también comenta que, a partir del siglo XV, la palabra *competer* adquirió el significado “pertenecer a”, “incumbir” y “corresponder a”, y que, de esta forma se constituye el sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente*, cuyo significado se convirtió en “apto o adecuado” (Rial Sánchez, 2009, p. 1). Es decir, las competencias son un conjunto de niveles de sabiduría asociados con el conocimiento, habilidades, actitudes e interacción interpersonal que permite a una persona comportarse y actuar con eficacia en situaciones diversas o al realizar tareas.

Sacristián (2008, p. 10) ahonda más sobre el concepto y señala que, “[l]a competencia resume el abanico de las amplias funciones y los grandes objetivos individuales o colectivos, intelectuales [y] afectivos [...] y] de la educación. Este abanico se divide en varios tipos de competencias a nivel micro y macro. Con respecto a las de nivel macro se ven las competencias pilares de *saber*, *saber hacer*, *saber ser* y *saber estar*; sobre lo cual la Universidad Autónoma de México (S. f) explica que son:

[...] distintos niveles como saber (datos, conceptos, conocimientos), saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación), saber ser (actitudes y valores que guían el comportamiento) y saber estar (capacidades relacionada con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo). En otras palabras, la competencia es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores (párr. 1).

Vargas Leyva (2008) amplía esta idea y comenta:

La competencia incluye todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de “saber hacer” y “saber estar” para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hacen “capaz de” actuar con eficacia en situaciones profesionales. Las competencias sólo son definibles en la acción. Poseer capacidades no significa ser competente. La competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de éstos. La experiencia se muestra como ineludible, tiene que ver directamente con el propio proceso de adquisición de competencias y atribuye a las mismas un carácter dinámico. El contexto es clave en la definición. (p. 24).

Al nivel micro, existen un sinnúmero de competencias, ya son específicas para cada área profesional y el mercado laboral de hoy sigue creciendo a diario. Por ende, es fundamental contextualizar las competencias necesarias para enseñar ELE. Retomando de un punto mencionado con anterioridad, se sabe que las competencias más aceptadas en cuanto al aprendizaje de lenguas son las mencionadas por Bachman, Campbell y Wales, Canale y Swain, y Savignon (en Schrum y Glisan, 2015), *la competencia gramatical/ lingüística, la competencia sociolingüística/ sociocultural, la competencia discursiva y la competencia estratégica*. Por ende, las competencias necesarias para la enseñanza de lenguas, o las que los futuros profesores de ELE precisan dominar, son las que fomentan estas competencias en los estudiantes de ELE y las que equipan a los profesionistas en desarrollo para su futuro campo laboral.

Para asegurar que la formación de los futuros docentes sea integral y que ellos logren egresar con las cualidades y atributos expresados en el perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, es necesario definir un propósito general y establecer las competencias que se promoverán en cada materia. A partir del propósito y las competencias, se delimita cómo impartir la unidad de competencia, así como los planes de clase; los temas a tratar; las estrategias de enseñanza a emplear y las estrategias de aprendizaje a fomentar; las actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias que el estudiante requiere para la vida y para el trabajo; los materiales requeridos para llevar a cabo este proceso; y las formas de evaluación. Con esto en mente, los Comités de Reestructuración dedicados a la reestructuración de la LEI en la UNACH decidieron enfocarse principalmente en tres tipos de competencias que, aunque diferentes, se complementan para formar al docente con el perfil de egresado deseado: *las genéricas, las disciplinares y las profesionales*. Para poder definir lo que implican estos conceptos y los estándares nacionales que se pretenden en

materia de competencias, a continuación, se presenta lo planteado por la Secretaría de Educación Pública (2008).

Las competencias genéricas

La Secretaría de Educación Pública de México (2008) explica que las competencias genéricas son las “[...] competencias clave[s], por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida [...] (p. 1). Son todas las que se refieren a la capacidad de desempeñar y desplegar su potencial en los trabajos laborales. Permiten a los estudiantes comprender el mundo e influir en él. Asimismo, les posibilitan crecer y prosperar como persona y contribuir a la sociedad. Estas competencias capacitan a los estudiantes para continuar aprendiendo de forma autónoma y significativa. También influyen en la habilidad de desarrollar relaciones de manera que se promueva la paz y la armonía con las personas con quienes trabajan en los ámbitos sociales, profesionales y políticos. “Dada su importancia, dichas competencias se identifican también como competencias clave y constituyen el perfil del egresado” [...] (Secretaría de Educación Pública, 2008, p. 1).

Las competencias disciplinares

Las competencias disciplinares complementan las competencias genéricas y dan sustento a la formación de los estudiantes. Son las que se construyen desde la lógica y dan estructura a las disciplinas. Implican las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que la Institución considera los mínimos necesarios para el campo disciplinar. Esta idea se ramifica para englobar que, a partir de ellas, “[...] los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida” (Secretaría de Educación Pública, 2008, p. 5). “Las competencias disciplinares básicas procuran expresar las capacidades que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del plan y programas de estudio que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios [...]” (Secretaría de Educación Pública, 2008, p. 5.)

Las competencias profesionales

Por último, las competencias profesionales son todas las que se refieren a los quehaceres del campo laboral o a la formación para el trabajo. Este tipo de competencia reconoce que no

hay una receta para resolver cada problema y que cada tipo de problema precisa tanto de conocimientos y habilidades distintas, como valores y actitudes adaptados para resolver dichas problemáticas. Esto implica que es menester que los estudiantes sepan razonar pedagógicamente, en todo el sentido del término, para proveer soluciones prácticas a los problemas que enfrentan y llevar este conocimiento más allá del salón de clases. Finalmente, estas competencias procuran estimular la creatividad y el pensamiento lógico y crítico con la noción que el estudiante que cuente con estas habilidades tiene la capacidad de argumentar, estructurar y comunicar sus ideas, razonamientos de la manera más conveniente y deseable (Secretaría de Educación Pública, 2008).

De igual manera, la UNACH estima que, para poder llegar a dominar las competencias genéricas, disciplinares y profesionales, ha de existir una fusión de saberes teóricos, prácticos, valores y actitudes; factores estrechamente relacionados que “favorecen el desarrollo de [la] competencia profesional” (Pizarro, 2013, p. 168). Como referencia, se contempla el trabajo de Verdía (en Pizarro, 2013) quien define estos conceptos y los adecua para la enseñanza de ELE.

Por **conocimientos** se entienden los saberes sobre el objeto de la enseñanza, en este caso, los referidos al sistema formal del español y a la cultura y la sociedad hispana. Pero también conocimiento de las características del entorno en el que se va a producir el proceso de enseñanza y aprendizaje en los que va a tener que desenvolverse: factores educativos diversos, variables individuales, sociales y culturales y necesidades específicas. Otro aspecto relevante que deberá formar parte del conocimiento del profesor es el que tiene que ver con la didáctica del español como lengua extranjera (ELE) y como lengua segunda (L2) y las teorías de enseñanza y aprendizaje: adquisición de lenguas, métodos y enfoques de la enseñanza, desarrollo curricular, gramática pedagógica, ciertos conocimientos de psicología y pedagogía.

Por otra parte, todo profesor debe desarrollar **habilidades** para desenvolverse en el aula, en el centro de trabajo y en la comunidad profesional. Estas capacidades tienen que ver con la práctica profesional y están más directamente relacionadas con las tareas que realiza el docente dentro y fuera del aula: habilidades docentes (técnicas de gestión del aula, de planificación, de evaluación, [etc.]), destrezas de comunicación (desarrollo de habilidades para [compartir] conocimientos, mejorar la expresión, [...]), habilidades interculturales (desarrollo de habilidades para servir de intermediario y de mediador intercultural, dado que va a trabajar con alumnos de diferentes lenguas y culturas). Así como adquirir destrezas profesionales (capacidad para trabajar en equipo, gestionar recursos compartido, [etc.]).

Además, los profesores al igual que otros profesionales poseen **actitudes** determinadas frente a lo que hacen, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre su profesión, los [estudiantes], los demás profesionales, la institución para la que trabajan y él mismo. Ahora bien, no se trata de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y promover actitudes. Ello no basta para ser competente: [...] un profesional es competente no sólo porque manifieste

conductas que expresan la existencia de conocimientos y habilidades que le permiten resolver adecuadamente los problemas profesionales, sino también porque siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, con flexibilidad, dedicación y perseverancia, en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional [...]. (Esteve en Pizarro y Pizarro, 2013, p. 170-171).

En la Figura 4 se puede visualizar cómo los mencionados pilares de competencias y saberes forman los cimientos de la formación del docente de ELE. Al desarrollar los saberes, el docente de ELE desarrolla su competencia profesional en docencia; lo que hace que el docente se supere y ascienda de novato a experto en su trabajo.



Figura 4: Representación de cómo el docente desarrollo las competencias para ascender a experto en su campo laboral.
- Fuentes Verdía en Pizarro (2013); Vargas Leyva (2008)

1.3.2 Diseño Curricular por competencias.

Ya que hemos definido de manera independiente ambos términos, ahora podemos relacionarlos entre sí para definir lo que es el *diseño curricular por competencias*. Iniciaremos con la conceptualización de González en Vargas Leyva (2008) quien define el diseño por competencias como:

Un currículum aplicado a la solución de problemas de manera integral, que articula los conocimientos generales, los profesionales y las experiencias en el trabajo, y promueve una

enseñanza integral que privilegia el cómo se aprende, el aprendizaje permanente, la flexibilidad en los métodos y el trabajo en equipo (p. 34).

Vargas Leyva (2008) complementa esta idea y la expande para incluir aspectos no considerados antes, como las perspectivas de la práctica profesional, el proceso formativo y el desarrollo de las habilidades de los profesionistas:

El diseño curricular basado en competencias es un documento elaborado a partir de la descripción del perfil profesional. En el nivel de macro currículo, comprende los campos de acción y competencias de los egresados, la estructura organizativa del plan de estudios y la planificación del diseño. Se propone articular las características, las necesidades y las perspectivas de la práctica profesional, con las del proceso formativo. El eje de la formación profesional es el desarrollo de capacidades profesionales que, a su vez, constituyen la base que permitirá el progreso en aquellos desempeños en los ámbitos de trabajo y formación [...] (p. 28).

Estos conceptos nos llevan a la conclusión que el *diseño curricular por competencias* es un documento que, además de estipular las características específicas de la enseñanza, apoya a la institución escolar que lo ocupa a centrar la atención en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Con la atención enfocada en el proceso, los estudiantes tienen la oportunidad de construir conocimiento no sólo para los contextos inmediatos, sino para toda la vida. Ya que las nociones de competencia se emplean tanto en los campos laborales y académicos como en la cotidianidad, es evidente cómo encajan en la educación. Eso es porque las competencias no recaen bajo un solo paradigma, sino que conllevan aportes provenientes de una gama de campos teóricos como la filosofía, la psicología, la lingüística, la sociología, la economía y la formación laboral (Rial Sánchez, 2009). Lo anterior indica que el diseño curricular por competencias tiene como fin el objetivo de enseñar estrategias integrales para la vida a fin de que el estudiante puede emplear en el futuro para incorporarse más fácilmente en el mercado laboral (Vargas Leyva, 2008).

Esta información es pertinente en este trabajo debido a que se observa la existencia de una tendencia creciente de enseñar por competencias (Díaz-Barriga, 2011; Vargas Leyva, 2008; Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2008). Actualmente, el Gobierno de México estima que este tipo de diseño es el más apropiado porque integra muchos aspectos y dimensiones necesarias para formar los “profesionales más adecuados y productivos del mundo” mediante la integración de “capacidades, contenido, teoría y práctica, actividades y evaluación [...] e involucra el conjunto de conocimientos habilidades destrezas y actitudes como capacidades

aplicables y útiles para resolver problemas relativos a su desempeño conforme a las exigencias del contexto (Vargas Leyva, 2008, p. 10). La Universidad Autónoma de Chiapas concuerda con esta postura, por lo que los Comités de Reestructuración han adoptado este tipo de diseño curricular como fundamento para el nuevo Plan de Estudios de la LEI. Mediante un currículo basado en competencias, se espera que los docentes en formación adquirieran el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para emplear las metodologías comunicativas, funcionales y situacionales al impartir en un futuro clases de inglés y/o de español como lengua extranjera.

1.3.3 La evaluación en diseño por competencias.

Uno de los aspectos más importantes del aprendizaje basado en competencias es que el estudiante puede *valorar* y *evaluar* su propio trabajo y desempeño. Antes de profundizar sobre los medios que pretende usar, es menester distinguir el significado de estos dos términos.

De acuerdo con Huba y Fred (en Díaz de la Garza, de Ibarrola y Nicolín, Us Grajales, Gómez Morales, Corzo Arévalo, Núñez y Bodegas, Hernández Escobar, Gutiérrez Aceves, Dettmer Rogall y Mazariegos Lima, 2016)

La evaluación es un proceso sistemático de acopio, interpretación, acción y reflexión sobre la información obtenida de las experiencias de aprendizaje en los estudiantes con el objeto de lograr un entendimiento cabal acerca de lo que saben, entienden y pueden lograr con el conocimiento como resultado de su experiencia educativa; el proceso llega a su culminación en el proceso en que los resultados de la evaluación se utilizan para mejorar el aprendizaje posterior (p. 17).

Rial (2009) añade a esta definición que “[...] la evaluación debe realizarse con base en las actividades propias del ejercicio profesional, tanto de forma real como simulada en diversos contextos: el aula de clase, internet, las empresas y las organizaciones sociales” (p. 18). Esto significa que la evaluación se da en aquellos momentos cuando el estudiante reconoce y aprecia el desempeño, el progreso, el desarrollo y la formación de sus competencias.

Por otra parte, el término “[...] *valoración* consiste en determinar cómo está la formación de una determinada competencia, tanto en el plan cualitativo como en el cuantitativo, para lo cual es necesario implementar procedimientos para definir el tipo de valoración, establecer los momentos para llevar a cabo esta actividad con los estudiantes y describir los criterios de calidad de las evidencias” (Rial, p. 18). Es decir, la valoración se refiere al puntaje numérico que se asigna al desempeño del estudiante.

También es importante aclarar que, en la formación de las competencias, las estrategias didácticas son con frecuencia reconocidas como estrategias de valoración (Rial Sánchez, 2009). Según Rial Sánchez (2009) existen tres tipos de valoración que se pueden emplear en momentos oportunos, al inicio y/o al final de cada módulo o unidad, para ayudarle al estudiante llegar a valorizar y evaluar la formación de las competencias:

- La ***autovaloración*** que realiza el estudiante con pautas entregadas por el facilitador.
- La ***coevaluación*** que realizan los compañeros de la clase con determinados lineamientos.
- La ***heterovaloración*** que realiza el profesor.

Se considera que una combinación de estas maneras de valoración es lo más aconsejable, ya que incluyen varios participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y amplían la cantidad de perspectivas sobre el desempeño del estudiante. Los Comités del Programa coinciden con esta idea y determinaron que habrá 3 maneras de evaluación/ valoración continua en el trabajo de los estudiantes, que se realizará a través de los siguientes momentos:

- ***Evaluación diagnóstica:*** Recupera los conocimientos previos y expectativas de los estudiantes respecto al tema y facilita la incorporación de nuevos aprendizajes.
- ***Evaluación formativa:*** Permite valorar integralmente el desempeño del estudiante durante el desarrollo de las actividades de la unidad de competencia.
- ***Evaluación sumativa:*** Considera la integración de todas las actividades desarrolladas por el estudiante y permite la asignación de valores para la acreditación de la materia (Comité del Plan de Estudio, 2018).

1.3.4 Currículo.

El término *currículo* también tiene varias definiciones que fluctúan de acuerdo con el contexto y distintas perspectivas. Retomando lo anterior, el término *currículo* originalmente denota *los caminos de aprendizaje* en latín. Sin embargo, esta definición se ha transformado debido a aportaciones de autores como Stenhouse, 1975; Wheeler, 1967; Kerr, 1968; Stern, 1983; Yalden, 1983; Dubin y Olshant, 1986; Nunan, 1988; Jonson, 1989; y Richards, 1990, en Hernández García y Villalba Martínez, 2004. En este texto se consideran las de Mi Young (1989) y de García Santa-Cecilia (en Hernández García y Villalba Martínez, 2004) por considerarlas completas. Mi Young (1989) indica que la UNESCO considera *el currículo* como un conjunto de conceptos que facilitan la enseñanza. Esto significa que el conjunto de las materias, asignaturas o cursos en sí; los productos del aprendizaje esperados; y las actividades planificadas para el aprendizaje forman el currículo.

García Santa-Cecilia (en Hernández García y Villalba Martínez, 2004) completa esa idea y dice que el currículo es: “el conjunto de fundamentos teóricos, decisiones y actuaciones relacionados con la planificación, el desarrollo y la evaluación de un proyecto educativo” (p. 1).

Se concluye que el currículo abarca la totalidad del programa en cuanto a la teoría en la que se basa para construirlo, su planificación, la ejecución del programa educativo y toda actividad y recurso utilizado para realizarlo.

1.3.5 Fundamentos curriculares.

Por último, se define el término *fundamentos curriculares*. Existen diversos tipos de fundamentos curriculares. Los que se asocian más frecuentemente con la educación son los filosóficos, sociológicos, epistemológicos, culturales, lingüísticos, psicológicos y pedagógicos (Silverio Gómez, 2005). Estos fundamentos se relacionan y forman las bases o el cimiento que sostiene la estructura del currículo. En otras palabras, se entiende el concepto como el marco teórico y metodológico que se usa para orientar el proceso del currículo. Silverio Gómez (2005, p. 3) coincide con esta idea y explica que el concepto de los

fundamentos teóricos “[...] es concebido como un sistema teórico-metodológico referencial, integrado por diferentes disciplinas científicas”. Del Hierro y Torres (2004) amplía esta idea y dice que los fundamentos curriculares son las ideas orientadas para determinantes curriculares y añade que son “[...] considerados como un entramado de ideas relativamente congruentes entre sí que de forma genérica responden a la pregunta ¿por qué? ¿Por qué se enseñará –aprenderá eso, por qué de esa manera, por qué para esos fines?” (p. 8).

En cuanto a la ELE, es menester contemplar varios de estos aspectos al momento de enseñar. Los fundamentos más indudables de la ELE son los lingüísticos y los culturales por su vínculo directo con la lengua. Esto es debido a que el aspecto lingüístico contempla los aspectos del sistema gramatical que se ocupa para producir lenguaje entendible entre dos interlocutores, mientras el aspecto cultural gobierna los componentes de la lengua no estrictamente discursivos como los elementos pragmáticos y las normas que regulan el uso de la lengua. Los otros fundamentos mencionados se asocian más con la educación y los valores que las instituciones del saber procuran inculcar en sus estudiantes. Estos fundamentos son igual de importantes ya que forman a los estudiantes para ser ciudadanos que contribuyan en la sociedad y el bien común.

1.4 Formación docente.

A continuación, se explica lo entendido por el concepto *formación docente* y se revisa la bibliografía que revela lo que los teóricos contemplan sobre *qué enseñar* y *cómo enseñar* con respecto a la enseñanza y el diseño por competencias. Esta información resultó vital en esta investigación porque me sirvió tanto para reflexionar cómo aprendí a enseñar, cómo quiero enseñar y como guía para realizar las modificaciones deseadas para mejorar mi práctica. De la misma manera, me ayudó en la planeación de mis clases para fomentar un aprendizaje basado en competencias.

El ser humano tiende a buscar la superación en todo aspecto, incluyendo la educación. En esencia, la formación docente es una reacción a la necesidad de preservar la equidad y el mejoramiento de la calidad de la educación, y una respuesta a los desafíos que requieren

esfuerzo, acción, innovación y transformación significativa en los distintos ámbitos de la enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2002). Igualmente, se considera que la formación docente es un proceso educativo potenciador que fomenta el desarrollo profesional. Este proceso se realiza en el ejercicio y la reflexión de la docencia *a lo largo de la vida*, lo que “posibilita un desempeño profesional competente, autónomo y comprometido” (González Tirado y González Maura, 2007, p. 3). Kolb en González Tirado y González Maura (2007) define el concepto del *aprendizaje a lo largo de la vida* como un aprendizaje experiencial e iterativo que se basa tanto en experiencias áulicas *-tales obtenidas en la docencia, en el salón de clase y en la teoría-* como las extra-áulicas, o las que se obtienen al vivir *-como en la cotidianidad*. Dichas experiencias permiten al docente fijarse, reflexionar, abstraer conceptualizar y llevar lo aprendido a la práctica (González Tirado y González Maura, 2007). De acuerdo con esto, se determina que la formación docente propicia el mejoramiento de la práctica docente para crear un balance y equilibrio en los servicios que los docentes brindan a los estudiantes y a la sociedad. Este concepto se basa en el compromiso y la dedicación del docente para transformar su práctica para que encaje con las exigencias, las demandas, las necesidades y las transformaciones de la sociedad que emergen con el tiempo.

La unidad de competencia Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, abarca la formación docente ya que trata de mejorar el desempeño de los futuros docentes. El hecho de que la UNACH ha decidido enseñar por competencias impone un cambio en *qué enseñar* y *cómo enseñar* debido a que el Plan de Estudios 2006 se diseñó basado en objetivos. Por tal motivo, la propuesta requiere adaptaciones tanto en el formato *-que la Universidad proveyó-* como en las implicaciones del concepto de *formación docente* y la manera en que la Universidad forma los estudiantes para enseñar en el futuro. De la misma manera, la transición de los objetivos a las competencias conlleva un cambio en la concepción de lo que implica el aprendizaje, los *papeles de los participantes*, las *metodologías de enseñanza*, las *estrategias de enseñanza-aprendizaje*, las *actividades curriculares*, las *actividades del docente* y los *materiales*. Martín Peris en Pizarro (2013) señala que estos cambios se deben a que “[...] la situación actual se caracteriza por los profundos cambios que han experimentado todas las teorías y por la incorporación de la idea de interdisciplinariedad a la

concepción de lo que deber ser la acción docente [...] (p. 199). A continuación, se profundizará sobre los cambios mencionados y cómo se los contempló en la investigación.

1.4.1 *Cómo concebir el aprendizaje y el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Modificando los papeles de los participantes.*

Las modificaciones y los ajustes en las definiciones de la formación docente implican que el desempeño en la docencia cambia la perspectiva de lo que se entiende por *enseñanza-aprendizaje*. La UNESCO (2002) explica que, en los últimos años,

[...] la concepción de la enseñanza y del aprendizaje han sufrido transformaciones significativas, con importantes consecuencias sobre la forma de entender qué y cómo los estudiantes aprenden y, por consiguiente, qué y cómo se debe enseñar. En la actualidad, las tareas tradicionales de los docentes se han diversificado, puesto que, para favorecer la diversidad y propiciar aprendizajes efectivos, los docentes deben considerar las distintas historias, trayectorias, situaciones, capacidades y expectativas que tienen los estudiantes (p. 9).

Esta nueva concepción conlleva que los papeles de los participantes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje cambien, especialmente en la enseñanza de lenguas donde se ha visto un gran cambio en la necesidad de hablar más de una lengua. Ahora bien, no existe un papel perfectamente definido para cada tipo de diseño curricular debido a que los papeles de los participantes van cambiando dependiendo de las preferencias o personalidades de cada docente y de cada estudiante. Empero, cada tipo de diseño curricular promueve su visión de los roles idóneos para que todo participante pueda llegar a la meta final. En cuanto al diseño por competencias, la docencia está enfocada en el estudiante.

Esto contrasta con otros tipos de currículums, como los de objetivos, cuya enseñanza es más tradicional. La concepción de la enseñanza tradicional pinta al estudiante ideal como un aprendiz pasivo y condescendiente a los deseos del profesor quienes suelen ser el foco de atención. De los estudiantes se exige, una actitud entusiasta y la capacidad de retener la información propiciada por el docente. Con respecto a los estudiantes de lengua, la expectativa es que los estudiantes produzcan la lengua meta sin error. En cambio, se percibe al profesor como el participante activo y la fuente que llena al estudiante con toda información y conocimiento (Lee & VanPatten, 2003). Mientras esta idea pinta un escenario

utópico para muchos profesores, no refleja la realidad, no reconoce lo polifacético y complejo que es el ser humano, ni el esfuerzo necesario para lograr un aprendizaje.

Esta noción de los papeles proviene de dónde se ha colocado el énfasis en el aprendizaje antiguamente. En un contexto tradicional se ve que el docente es el componente clave en el aprendizaje y que los estudiantes, su éxito y sus fallas, son la responsabilidad de él. Se suponía que el estudiante asistía a las clases sin conocimiento previo del tema y se trataba la mente como si fuera un vaso vacío que se podría llenar con la información dada por el profesor. Este concepto del profesor y su papel en el aprendizaje de los estudiantes se ha denominado el Complejo de Atlas por la imaginación del titán -el papel que toma el profesor- y el mundo que carga sobre los hombros -el aprendizaje de los estudiantes. Al asumir este papel, el profesor no involucra al estudiante en su propio aprendizaje ni le obliga a participar en las metas y en el proceso de mejoramiento. Esta falta de participación ha sido retroprogresiva en la enseñanza y el aprendizaje debido a que proyecta que el estudiante no tiene responsabilidad de su aprendizaje y es incapaz de encargarse de su propio mejoramiento (Lee & VanPatten, 2003). Por ende, la idea que el papel del docente es transmitir conocimientos a sus estudiantes, quienes tienen el papel de ser receptores de esta información, resulta obsoleta. Por lo tanto, se considera necesaria una concepción diferente en los papeles en el aula (González Tirados y González Maura, 2007).

Con avances en la disciplina de la enseñanza, la atención de la docencia se traslada del profesor al estudiante. Esta transferencia de atención requiere un cambio en los papeles que obligue a los estudiantes a ser responsables de su propio desempeño. Esta idea implica que los papeles del estudiante y del profesor, aunque diferentes, son más similares de lo que se ha considerado en los contextos tradicionales. El estudiante se convierte en un participante activo, inquisitivo y responsable de su propio aprendizaje, mientras el docente se convierte en una especie de guía que le ayuda en este proceso. Vargas Leyva (2008) reafirma esta idea y explica más sobre el concepto a detalle:

[...] el enfoque por competencias conlleva una docencia centrada en el estudiante, un diferente papel del profesor, una organización de la formación orientada a obtener competencias, cambios en la distribución de los aprendizajes, un nuevo papel de los materiales didácticos, que pasan a ser recursos capaces de generar conocimientos de alto nivel, de facilitar el aprendizaje autónomo y una nueva definición del papel educativo de las instituciones de

educación superior: la universidad como inicio y primera fase de un proceso formativo, un momento propedéutico que servirá para preparar las fases subsiguientes del aprendizaje y el desarrollo profesional (p. 60).

Es importante reconocer que este cambio en los papeles es revolucionario, pero, a la vez, presenta sus propios retos. Se reitera que, según esta filosofía, el estudiante es alguien que está en el proceso de aprender, y cuya meta es adquirir nuevos conocimientos, mejorar y crecer. La paradoja es que a veces el estudiante no está dispuesto a tomar la responsabilidad, o está inconsciente de los medios necesarios para alcanzar esta meta. A menudo, niega su responsabilidad en el proceso del aprendizaje, dado que este nuevo papel va en contra de lo que antes era lo adecuado, y quizá, lo más cómodo para él. Sin embargo, este fenómeno hace que el trabajo del docente se convierta en un elemento esencial en el aprendizaje. Así, el docente se transforma en un guía, facilitador y generador de motivación en el proceso de enseñanza (Lee & VanPatten, 2003). La UNESCO (en Ríos, 2017) recalca la importancia del papel del docente y dice:

¡El docente es el eje de todo cambio curricular! Es ésta una oración temeraria, especialmente cuando las “nuevas” corrientes educativas están centradas en el estudiante y en su papel activo en el proceso de aprendizaje, apoyadas por la misma UNESCO que ha proclamado colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento [...] (párr. 10).

1.4.2 Metodologías y enfoques para enseñar ELE.

Existe abundante teoría que argumenta la eficacia de las diversas metodologías para enseñar LE. En los estudios más actuales, la teoría nos revela que las metodologías y enfoques con raíces comunicativas son mucho mejores, específicamente para enseñar LE, ya que promueven un aprendizaje significativo para los estudiantes. Es decir, las metodologías más apropiadas para la enseñanza de español son las que facilitan el desarrollo de la competencia lingüística, o las destrezas lingüísticas y pragmáticas, que sirven para el uso inmediato y muestran la cultura meta a los estudiantes de una forma contextualizada. De hecho, ha sido aprobado científicamente que se logra un aprendizaje más eficaz en el aula de L2 y LE mediante la enseñanza centrada en los aspectos comunicativos por la relevancia que tienen los contenidos para el estudiante, por la contextualización y la resolución de los problemas verdaderos que se presentan en el mundo (Ballman, Liskin-Gasparro, y Mandell, 2001;

Bartels, 2005; Lee y VanPatten, 2003; en Spicer-Escalante, DeJonge-Kannan, y Atkin Kroek, 2015). Por ende, se determina que en la nueva propuesta se considera necesaria una concentración de cómo enseñar comunicativamente. No obstante, es indiscutible que el docente tiene que cumplir con las exigencias y demandas de la institución donde se encuentre. Por ende, el Marco Común Europeo de Referencia del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (en Pizarro, 2013) opta no abogar por una metodología de enseñanza determinada, sino alienta a que todo docente “[reflexione] sobre los procedimientos más adecuados a su propia situación. Se insiste en la necesidad de considerar las circunstancias específicas del entorno en el que desarrolla su labor” (p. 167).

1.4.3 Estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Ante todo, es importante distinguir que aquí se ven dos tipos de estrategias didácticas: las que los profesores ocupan para enseñar (*las estrategias de enseñanza*) y las que los estudiantes usan para aprender (*las estrategias de aprendizaje*). A continuación, se definen estos términos, lo que implican y se explica la razón por la cual son primordiales en la enseñanza-aprendizaje y en la formación docente.

Estrategias de enseñanza

Se concuerda con Anijovich y Mora (2009) quienes definen *las estrategias de enseñanza* como:

[...] el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus [estudiantes]. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros [estudiantes] comprendan, por qué y para qué (p. 4).

Es decir, las estrategias de enseñanza son una gama de decisiones y acciones planeadas por el docente, de manera consciente y reflexiva, para orientar y formalizar la educación y hacer que los estudiantes logren las metas académicas establecidas. Sin estas estrategias, la enseñanza corre el riesgo de ser desorganizada y no perpetuar una reflexión. Esto podría tener repercusiones negativas tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Para este aspecto, se consideran primordiales las estrategias de enseñanza debido a que ayudan al docente a guiar toda la clase desde la planificación, la acción y la evaluación de la implementación del curso

de acción elegida y promueven “[... la reflexión] sobre los efectos y resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar” (Anijovich y Mora, 2009, p. 5).

Además, las estrategias de enseñanza son claves para estimular el interés y la motivación de los estudiantes. Valle, González Cabanach, Cuevas González y Fernández Suárez (1998) comentan que se pueden considerar los estudios que se han realizado sobre las estrategias de enseñanza entre los más fructíferas en la educación porque no solo han probado ser recursos cognitivos óptimos, sino también son “[...] directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje” (p. 54). Por las razones mencionadas, se entiende que es de valor que todo profesor de lengua sepa hacer buen uso de las estrategias de enseñanza.

Estrategias de aprendizaje

Con respecto a *las estrategias de aprendizaje* se consideran las definiciones propuestas por Oxford y Cohen (en Gómez del Pulgar Valladolid, 2013) por su pertinencia específicamente con la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Oxford (en Gómez del Pulgar Valladolid, 2013) define las estrategias de aprendizaje en general:

[...] como aquellas acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas implementadas por los estudiantes, las cuales contribuyen al logro de la competencia comunicativa, atendiendo a una dimensión cognitiva, afectiva, social, metacognitiva, de compensación y de memoria (p. 11).

Cohen (en Gómez del Pulgar Valladolid, 2013), adecua esta definición específicamente para el aprendizaje de lenguas y las define como: “[...] pensamientos y comportamientos conscientes o semiconscientes, realizados con la intención de mejorar el conocimiento y entendimiento de la lengua meta” (p. 11).

Basándose en estas ideas Oxford (en Gómez del Pulgar Valladolid, 2013) nombra las estrategias de aprendizaje que los estudiantes emplean al estudiar una L2 o LE. Las concatena

en dos grupos principales, *las estrategias directas e indirectas*, que a su vez se subdividen en un total de 6 categorías:

- **Las estrategias directas**, son las que “[...] implicarán directamente el uso de la lengua objeto a través de procesos de memoria, cognición y de compensación [...]” (Oxford en Gómez del Pulgar Valladolid, 2013, p. 12).
 - **Estrategias de memoria**: Estas estrategias buscan crear vínculos mentales; agrupar y asociar conceptos; utilizar nuevas palabras en un contexto; aplicar imágenes y sonidos para crear vínculos con los conceptos; crear mapas semánticos; utilizar palabras claves; repasar las estructuras; actuar utilizando una respuesta física o una sensación y utilizar técnicas mecánicas.
 - **Estrategias cognitivas**: Estas estrategias implican practicar con repeticiones; practicar formalmente con sonidos o sistemas escritos; reconocer y utilizar fórmulas y patrones; recombinar; practicar de manera naturalista; (utilizar recursos para) recibir y mandar mensajes; rescatar la idea principal rápidamente; analizar y razonar deductivamente; analizar expresiones; analizar contrastivamente; traducir; transferir; crear estructuras para obtener *input* y generar *output*; tomar notas; sintetizar y resaltar.
 - **Estrategias de compensación**: Estas estrategias se emplean para hacer suposiciones lógicas utilizando pistas lingüísticas u otras; superar limitaciones en la expresión oral y expresión escrita; utilizar la L1; buscar ayuda; utilizar mímica, gestos o lenguaje corporal; evitar comunicar parcial o totalmente; seleccionar el tema; ajustar o aproximar el mensaje; acuñar palabras y utilizar circunlocución o sinónimos (Oxford en Gómez del Pulgar Valladolid, 2013).
- **Las estrategias indirectas** son las que,
[...] ayudarán al [estudiante] a afianzar lo aprendido mediante los procesos metacognitivos que le permiten controlar a su propia comisión, afectivos que regularán sus emociones, motivaciones y actitudes, así como los sociales que le ayudarán a aprender a partir de interacción con otros (Oxford en Gómez del Pulgar Valladolid, 2013, p. 12).
 - **Estrategias metacognitivas**: Estas estrategias consisten en centrar su aprendizaje; vincular lo que uno aprende con conocimiento previo; prestar atención; hablar

lentamente para enfocar en la comprensión auditiva; organizar y planear su aprendizaje, indagar sobre el aprendizaje de lenguas, establecer metas y objetivos, identificar el propósito de una tarea de lengua, planear para una tarea de lengua, buscar oportunidades para practicar, evaluar su propio aprendizaje, auto-monitorearse y autoevaluarse.

- **Estrategias afectivas:** Estas estrategias implican bajar su nivel de ansiedad utilizando técnicas de relajación, respirar profundamente o utilizar meditación, utilizar música, utilizar la risa, alentarse a uno mismo para hacer declaraciones positivas, arriesgarse inteligentemente, premiarse, controlar su temperatura emocional (*emotional temperature*) escuchar a tu cuerpo, utilizar listas de cotejo, escribir un diario de aprendizaje de lengua y discutir tus sentimientos con otra persona.
- **Estrategias sociales:** Estas estrategias consisten en hacer preguntas, clarificar o verificar información, pedir corrección, cooperar con compañeros o colegas, cooperar con personas proficientes en la lengua meta, empatizar con otros, desarrollar un entendimiento cultural y concientizarse de los pensamientos o sentimientos de otras personas (Oxford en Gómez del Pulgar Valladolid, 2013).

La Figura 5 ilustra las seis estrategias de aprendizaje directas e indirectas propuestas por Oxford (en Gómez del Pulgar Valladolid, 2013) y cómo se interconectan para facilitar el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes de lengua.

Estrategias de aprendizaje directas e indirectas

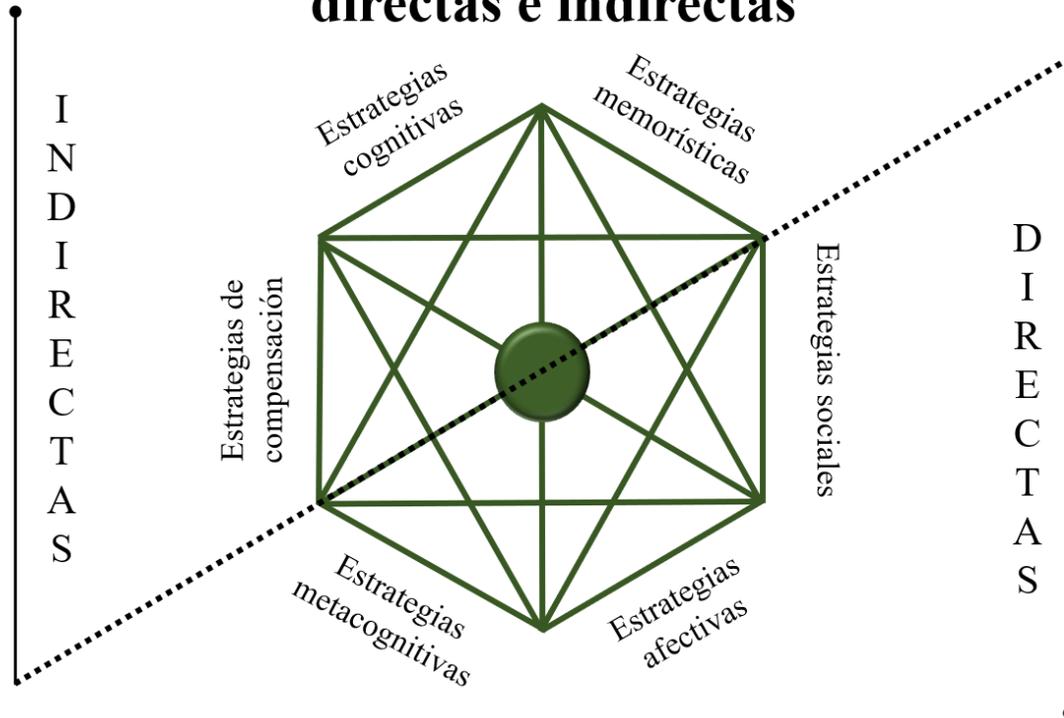


Figura 5: Ilustración de las estrategias de aprendizaje directas e indirectas que los estudiantes ocupan para desarrollar su aprendizaje.

- Elaboración propia

De estas definiciones y ejemplos, se entiende que las estrategias de aprendizaje son las construcciones mentales que los estudiantes ocupan en el proceso de aprendizaje para procesar, analizar, organizar, retener, y, posteriormente, aplicar nuevo conocimiento en el momento y a lo largo de su vida. Se entiende que el uso de las estrategias de aprendizaje le permite al estudiante adquirir conocimiento de una manera significativa, lo cual empata con las expectativas de un diseño por competencias. De igual forma, al aprender a explotar estas estrategias, los beneficios se extienden más allá del aula. De hecho, se ha comprobado en estudios que estudiantes que usan varias estrategias de aprendizaje tienden a estar mejor preparados no solo en cuestiones académicas, sino también sociales. Gonzáles Morales y Díaz Alfonso (2006) validan esta información y señalan:

El actual interés por el tema de las estrategias de aprendizaje, es en parte promovido por las nuevas orientaciones psicopedagógicas, en investigaciones realizadas sobre el tema se ha comprobado que los estudiantes con éxito difieren de los estudiantes con menos éxito en que conocen y usan estrategias de aprendizaje más sofisticadas [...] El constructivismo mantiene que la actividad (física y mental), que por naturaleza desarrolla la persona, es justamente lo que

le permite desarrollarse progresivamente, sentir y conocerse a sí mismo y a la realidad externa (p. 1).

Las *estrategias de enseñanza* ayudan a estructurar las clases para que sean coherentes y productivas en lograr las metas académicas mientras las *estrategias de aprendizaje* son los procesos mentales y cognitivos que los estudiantes ocupan para procesar y retener la información de una manera significativa. Ambos tipos de estrategias son herramientas imprescindibles en el salón de clase y se complementan para que la clase sea integral y eficaz. El hecho que estas estrategias pueden ayudarles a los estudiantes en sus esfuerzos académicos y en la vida real da validez a su importancia. Por eso, se entiende que es importante que los docentes de lengua reconozcan la utilidad de estas estrategias y aprendan a tomar decisiones que fomenten su uso en la enseñanza-aprendizaje.

1.4.4 Actividades.

A continuación, se delimita lo que se entiende por las actividades curriculares para enseñar EELE y las nuevas tareas que conllevan el cambio del tipo de currículum, de un currículum diseñado por objetivos a uno por competencias.

Actividades curriculares para enseñar EELE

Se delimita el concepto de *actividad curricular* en este trabajo como cualquier tipo de dinámica preseleccionada para fomentar el aprendizaje de los objetivos, o en este caso competencias, marcado en el plan de estudios tomando en cuenta la madurez cognitiva y emocional de los estudiantes, su conocimiento previo e intereses (Fingermann, 2010).

La literatura que profundiza sobre la teoría del diseño curricular basado en competencias explica que las actividades promovidas por ese tipo de *currículum* son todas las que defienden las expectativas de los egresados de la asignatura de acuerdo con el plan de estudios. Estas actividades se organizan, destinan y delimitan con fines de una docencia significativa, efectiva y de calidad. Esto implica que cualquier actividad que permite la evaluación reflexiva de la práctica como profesor de ELE, que fomenta las competencias transversales o las actividades específicas para la profesión son válidas, tales como: clases

presenciales, trabajo práctico, búsqueda de información, estudios personales, seminarios, periodos de prácticas, trabajo de campo y formas de evaluación. Con respecto a este último tipo de actividad, se estima que toda actividad que evidencie, confirme o compruebe la veracidad del aprendizaje o rendimiento académico utilizando el conocimiento aprendido/adquirido es digno de usar bajo este paradigma (Vargas Leyva, 2008). También es esencial comentar que los estudiantes tendrán que aprender cómo implementar actividades que promueven la metodología que pretenden emplear para enseñar ELE en el futuro. Ya que, como se explicó anteriormente, las metodologías más eficaces son las con raíces comunicativas y funcionales, se pone énfasis en que los estudiantes de EELE aprendan a planear, organizar, ejecutar y evaluar las actividades que complementan estas metodologías, o las que requieren la interacción y la comunicación para poderlas realizar.

Las nuevas tareas del docente

El hecho de que la manera de enseñar, el concepto de aprender y el papel del docente y del estudiante han cambiado, significa que las actividades del docente también tendrán que cambiar. Como consecuencia, el docente tiene la obligación de adaptarse a estas nuevas tareas para lidiar con las exigencias actuales. Como se señaló anteriormente, el deber del docente ya no es la suministración y la transmisión del conocimiento, sino la creación de oportunidades y condiciones favorables que les permitan a los estudiantes utilizar sus propias estrategias y experiencias para estimular un aprendizaje tanto eficaz como significativo.

Enfocado específicamente en la enseñanza de español como lengua extranjera, se estima que se puede lograr lo antes mencionado preparando al docente a realizar las tareas de manera que explore, reflexione y analice de forma crítica su propia labor. Empero, es importante resaltar que estas tareas van más allá del aula. Verdía (en Pizarro, 2013) y Pizarro (2013) proponen algunas de estas tareas que, para ellos, los docentes de ELE actualizados, competitivos y funcionales en su área de trabajo tendrán que desarrollar:

Dentro el aula

- Planificar sus clases y fijar objetivos.
- Gestionar el aula.

- Investigar en el aula acerca del proceso de aprendizaje (los estilos de aprendizaje) de los estudiantes y adaptarse a la institución.
- Elaborar un diagnóstico sobre la situación de aprendizaje.
- Organizar el trabajo de los estudiantes.
- Favorecer el desarrollo formativo autónomo de los estudiantes.
- Adaptarse a las necesidades, intereses, estilos y características de los estudiantes lo cual implica motivar a los estudiantes.
- Seleccionar y adaptar materiales para facilitar el aprendizaje.
- Desarrollar la competencia comunicativa en español.
- Analizar las repercusiones de su acción mediante la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y gestionar su progresión.

Fuera del aula

- Fomentar el equipo de trabajo y la cultura del centro en el que trabaja.
- Intercambiar experiencias con otros profesionales y participar en la comunidad profesional.
- Colaborar con el equipo profesional en el que se integra.
- Autoevaluar su propia actuación y reflexionar sobre su proceso formativo.

La implementación de las actividades curriculares mencionadas y la preparación de los estudiantes para realizar las nuevas tareas es de suma importancia. Al aprender cómo realizar las funciones de un docente y experimentar con ellas en un ambiente controlado, estas actividades les permitirán a los futuros docentes explorar su profesión, triunfar, errar y crecer. Aún más, la experiencia les brindará una ventaja al introducirse en el campo laboral verdadero y les hará más conscientes de lo que se espera de ellos en el trabajo.

1.4.5 Materiales para enseñar ELE.

Ahora bien, ya que se han tratado los tipos de actividades que se ocupan en la enseñanza de ELE se continua con los tipos de materiales que se usan para realizar señaladas actividades. Estos materiales pueden ser auténticos o no auténticos. Se entiende por materiales auténticos cualquier texto oral o escrito que producen los nativos hablantes de una lengua y un grupo cultural para otros nativos hablantes de la misma lengua pertenecientes al mismo grupo cultural. En contraste, los materiales no auténticos son todos los creados por no nativos hablantes de la lengua meta para estudiantes de la misma lengua meta. Esta definición incluye los materiales hechos específicamente para fines didácticos, tales como los textos orales y escritos usados para enseñar temas gramaticales o aspectos culturales y demostrar

de una manera estructurada (*unauthentic scripted texts*) o semi-estructurada (*semiscripted texts*) (Schrum y Glisan, 2015).

Se pone énfasis en que, al enseñar por competencias, el material nunca es el enfoque de la clase, sino que todo material utilizado en una clase sirve para facilitar el proceso de aprendizaje o contextualizar la información presentada. Esta afirmación no tiene el objetivo de repudiar el uso de los materiales en la clase de lengua, sino reforzar la idea que los materiales son “[...] instrumentos que pretenden crear las condiciones que posibiliten la producción de aprendizaje y la comprensión del conocimiento por parte de los estudiantes [...] en formas inteligentes y creativas” (Vargas Leyva, 2008, p. 84). Igualmente, se hace hincapié en la necesidad de concientizar al docente que la meta principal de los materiales es practicar los temas presentados, facilitar la comunicación entre los estudiantes, ayudarles a los estudiantes a ser más autónomos y ser una fuente secundaria de *input*, pero no para enseñar en sí.

De la misma forma, se recalca que el docente tiene que adecuar los materiales utilizados en una clase para satisfacer las necesidades académicas y sociales de los estudiantes (Richards y Rodgers, 2014; Vargas Leyva, 2008; Crawford, 2002). El saber adecuar los materiales es de valor para los profesores de ELE ya que el docente tiene el deber de satisfacer la necesidad lingüística de los estudiantes y tiene el trabajo de ayudarle al estudiante a acercarse a la autenticidad de la lengua con el apoyo de los materiales. Por ende, el uso de los materiales auténticos, sean adaptados o no, es óptimo para fomentar que el estudiante sea proficiente en español al nivel lingüístico y cultural (Álvarez Montalbán, 2007).

Al mencionar la autenticidad de la lengua, me refiero a la experiencia cultural que los estudiantes necesitan para poder entender las cuestiones pragmáticas de la lengua-cultura meta. En esta propuesta se ocupan los materiales auténticos y no auténticos para brindar la oportunidad de tener contacto con la cultura meta y percibir las similitudes o diferencias entre la lengua-cultura meta y la lengua-cultura materna. Se espera que esta experiencia cultural sirva como una especie de motivación ya que, a través de los materiales, el estudiante tiene la oportunidad de descubrir la cultura meta y desarrollarse adecuadamente al interactuar con

hablantes de la cultura meta. Igualmente, posibilita que el estudiante valore el español y las culturas hispanas, hasta establecer un sentido afectivo hacia ellas, lo cual da propósito a la continuidad de su aprendizaje.

Para recapitular, en esta sección se abordaron los conceptos teóricos que fundamentan el desarrollo de la investigación tales como la historia de la enseñanza de LE; las estadísticas actualizadas sobre el español y la enseñanza de español como LE y L2 y la incorporación de las materias de EEE I y II en la LEI. Asimismo, se abordaron los conceptos de diseño curricular, competencias, diseño curricular por competencias, currículo y fundamentos curriculares. Finalmente se presentaron los conceptos de formación docente y sus implicaciones, la concepción de aprendizaje, los papeles de los participantes, las metodologías de enseñanza, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las actividades curriculares, las actividades del docente y los materiales para enseñar ELE. Mediante la revisión de estos conceptos se presenta el panorama de lo que comprende esta investigación. Una vez abordados los referentes teóricos que fundamentan esta investigación, se procede a la presentación del proceso metodológico.

CAPÍTULO II: ***El proceso metodológico de la investigación***

En esta sección se describe el diseño de la investigación, el contexto donde se llevó a cabo y los participantes involucrados. De igual forma, se presenta la estrategia metodológica; las técnicas y el procedimiento de la recolección de información; y el análisis de la información. Todo se desarrolla desde un enfoque cualitativo, lo que se entiende por el estudio de “la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas” (Blasco y Pérez en EduMed Enciclopedia Virtual, 2012, párr. 1). Igualmente, el enfoque cualitativo es “un modo de encarar el mundo empírico [...] que en su más amplio sentido es la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor y Bogdan y EduMed Enciclopedia Virtual, 2012, párr. 2) que se distingue por ser inductivo, holístico, humanista y por concentrarse en el significado, no en estadísticas.

2.1 Diseño de la investigación.

Para llevar a cabo esta investigación, se aplicó el método investigación-acción desde un enfoque crítico y de manera participativa y colaborativa con los profesores de la Licenciatura, los estudiantes actuales y los egresados que cuentan con experiencia enseñando ELE. Para comprender mejor lo que implica este tipo de investigación, se definen los términos *investigación-acción* y *enfoque crítico*, para poder apreciar cómo estos aspectos se aplicaron en este trabajo.

Existen varias definiciones de la investigación-acción que sirven para propósitos específicos. Los mayores representantes de este método son Lewis, Stenhouse, Schön, Kemmis y Taggart, Lomax, Bartolomé, Lewin y Elliott. De manera global, Bernal Escámez, Castro Peláez, Herráiz Domingo, Martínez Solla, Picazo Zabala, Prieto de la Higuera, y Rodríguez García (2011) señalan que la investigación-acción es una metodología y una herramienta que:

[...] se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas

actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan (p. 3).

Sin embargo, en este trabajo se concuerda con la definición provista por Elliott debido a que es considerado el principal representante de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo y se plantea su definición de este método específicamente para inculcar mejoras en el ámbito educativo y en el diseño curricular (Rodríguez García *et. al* 2011). En las palabras de Elliott (2000), la investigación-acción es la:

"reflexión relacionada con la respuesta porque se centra en la implantación de la respuesta escogida y las consecuencias esperadas e inesperadas que van haciéndose dignas de consideración. Estas distinciones indican que existen diversas formas de reflexión en relación con los diferentes aspectos de la práctica. Es más, es evidente que el juicio en la investigación-acción es diagnóstico en vez de prescriptivo para la acción, dado que los juicios prescriptivos, cuando se construyen reflexivamente, surgen de la deliberación práctica. (p. 4)

En otros estudios, Elliott (en Rodríguez García *et. al*, 2011) plantea la idea que la investigación-acción es "un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" (p. 4) o, "[... un proceso dónde se analiza] las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); susceptibles de cambio (contingentes), que requieren una respuesta práctica (prescriptivas)" (Elliott, 2000, p. 5).

Elliott (2000) pormenoriza que la investigación-acción "se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los *problemas teóricos* definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber" y que su propósito es "profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema" (p. 5). Por lo tanto, la investigación-acción adopta "una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener" y "una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión" (p. 5).

Al interpretar y explicar lo que sucede sobre el fenómeno en cuestión, el docente-investigador construye un *estudio de caso* o *guion* donde se relacionan y agrupan los sucesos basados en “un contexto de contingencias mutuamente interdependientes [...] que] se interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural. Las acciones y transacciones se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan” (Elliot, 2000, p. 5).

Apoyándose en esta idea, se entiende que la investigación no es sólo una forma de investigar sobre la enseñanza, sino también es una forma de entenderla, transformarla y valorarla. Es una metodología de investigación bajo el campo cualitativo que se construye desde la práctica y sirve para su mejoramiento mediante su transformación, la cual ocurre cuando el docente la comprende. Además de ser una búsqueda, es un proceso cíclico que se realiza a través de la exploración sobre el tema estudiado-investigado con el apoyo de los participantes; la reflexión y comprensión de las experiencias del docente de nivel micro y macro a través de un análisis crítico de las situaciones y las circunstancias del contexto investigado; la actividad/actuación educativa; y la valoración de los resultados, cuya meta es mejorar la calidad de la enseñanza, lo cual se puede apreciar con respecto a esta investigación en la Figura 6 (Rodríguez García, 2011; Bausela Herreras, 2004).

Pasos de la investigación

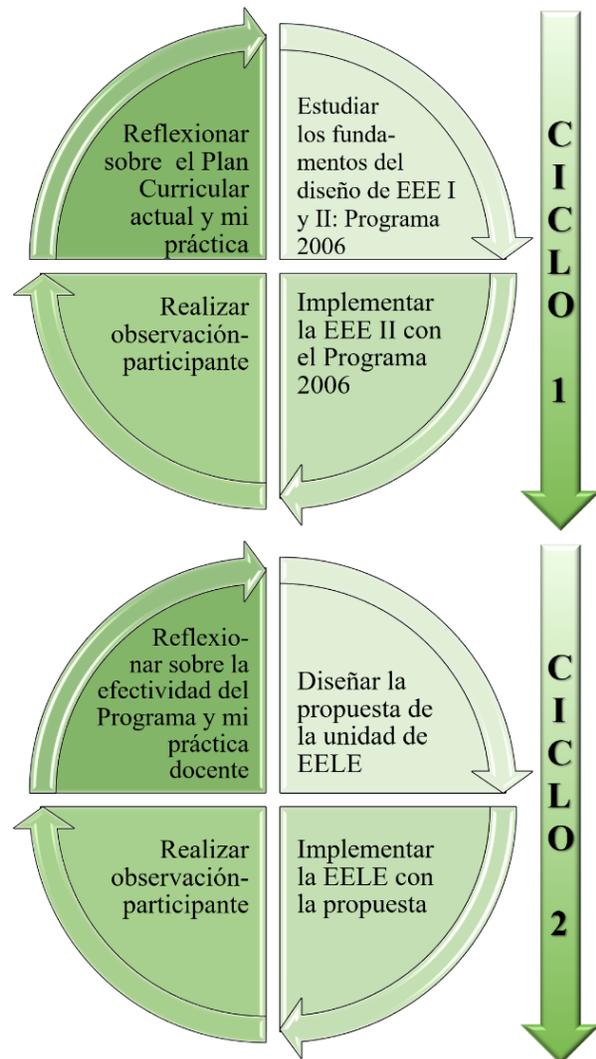


Figura 6: Presentación visual de los pasos que se siguió en ambos ciclos.

- Elaboración propia

En la investigación-acción se recopilan *datos cualitativos*. El uso de este tipo de datos es clave en la investigación-acción ya que es lo que le difiere de otros tipos de investigaciones. Los datos cualitativos implican descriptivos que los participantes suministran de aquellos aspectos abstractos del comportamiento e interacciones del ser humano y de la vida. Tales datos hacen referencia a los sentimientos, las experiencias, los pensamientos, las creencias, las actitudes de los participantes y a otros documentos y registros de casos relacionados con el tema de estudio (Marín de Olivera, Online).

Se realizó esta investigación-acción en dos ciclos, cada uno consiste en cuatro fases establecidas por Kemmis y McTaggart (en Arias y Restrepo, 2009) quienes basan su trabajo en los autores mencionados previamente: “planeación, acción, observación y reflexión” (p. 112). La razón por la cual se ha decidido realizar esta investigación mediante estos pasos se atribuye a lo que Arias y Restrepo (2009) llaman su “viabilidad” y “potencial”. De la misma manera, estos autores mencionan que la investigación-acción es una metodología que favorece el desarrollo profesional, la autonomía de los estudiantes y a los profesores investigadores a través de la autorreflexión y la co-reflexión de niveles micro y macro. Concordando con esta idea, se ocupó el método de investigación-acción para mejorar mi práctica docente y, a la vez, generar un proceso que me llevó a la meta deseada: elaborar una propuesta de programa para la unidad de competencia *Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*.

2.2 El contexto.

La investigación se realizó dentro de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la UNACH. Se realizaron observaciones de clases de español como LE y L2 y observaciones de las materias estudiadas al igual que entrevistas a los docentes que impartieron estas clases en la UNACH y en otras instituciones de la educación medio superior. La UNACH es la universidad pública más grande en el estado de Chiapas y cuenta con IX campus distribuidos por todo el estado. De estos IX campus en 3 de ellos, Tuxtla, San Cristóbal y Tapachula, se oferta la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Esta investigación se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla la cual oferta los

servicios del Departamento de Lenguas, el Centro de Auto-Acceso, la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y la Maestría en Didáctica de las Lenguas. La LEI cuenta con una matrícula aproximada de 260 estudiantes y con una plantilla de 40 docentes.

Es importante señalar que, aunque el espacio físico en que se implementó la propuesta de programa de estudio, las reuniones de los Comités de Reestructuración Curricular se llevaron a cabo en las distintas sedes con la participación colegiada de profesores de los tres campus en que se oferta la LEI.

2.3 Los participantes.

Se conformó una totalidad de 6 categorías de participantes en esta investigación quienes asistieron en la recolección de datos:

1) Los profesores de la UNACH que imparten o han impartido las materias EEE I y II que participaron en entrevistas semiestructuradas:

- 5 profesores en total: 4 mujeres; 1 hombre.
- 3 de los 5 forman parte del Comité de Reestructuración de la materia.
- Todos nativo hablantes de español.
- La mayoría cuentan con experiencia oscilando entre 1 a 5 años enseñando ELE.
- Todos cuentan con una experiencia de entre 5 a 35 años en pedagogía o en la enseñanza de lenguas.

2) Docentes con experiencia enseñando ELE en instituciones externas que participaron en entrevistas semiestructurada:

- 4 profesores en total: 3 mujeres; 1 hombre.
- Todos nativo hablantes de español.
- Todos cuentan con experiencia de 9 a 20 años enseñando ELE y otras LEs.

3) Grupo estudiantil del 1° ciclo – Grupo con quien interactué como docente-investigadora siguiendo el Plan de Estudios 2006 para EEE II:

- 24 estudiantes en el 7° semestre de la LEI: 14 mujeres y 10 hombres.
- Todos nativo hablantes de español.
- El 60% de los estudiantes eligieron como primera opción esta materia optativa para dar continuidad a la materia de Enseñanza de Español para

Extranjeros I. El resto del grupo decidió tomarla, aun cuando no fue su primera opción.

- 2 estudiantes ya cuentan con experiencia informal enseñando ELE.
- Todos los estudiantes están en el proceso de impartir clases en inglés como lengua extranjera (*English as a Foreign Language*; EFL por sus siglas en inglés).

4) Grupo estudiantil del 2° ciclo – Grupo con quien interactué como docente-investigadora implementando mi propuesta didáctica:

- 25 estudiantes en el 5° semestre de la LEI: 18 mujeres y 7 hombres.
- Todos nativo hablantes de español.
- El 90% de los estudiantes eligieron como primera opción esta materia optativa para dar continuidad a la materia de Enseñanza de Español para extranjeros I. El resto del grupo decidió tomarla, aun cuando no fue su primera opción.
- No cuentan con experiencia enseñando ELE ni otra lengua.

5) Participantes de los grupos focales - Los estudiantes egresados y actuales que ya han cursado EEE I y/o II.

- 1° grupo - 6 estudiantes egresados de la LEI, 5 mujeres y 1 hombre, que trabajaron como docentes o asistentes de español como lengua extranjera.
- 2° grupo - 6 estudiantes que cursaron la clase EEE II en la que participé como docente-investigadora.

6) Los profesores que participaron en la reestructuración del Programa:

- El Comité de Reestructuración del Programa.
- La profesora-titular del grupo y mi directora de tesis, Maestra Cal y Mayor Turnbull.
- Codirectora de tesis, Doctora Spicer-Escalante y lectora de tesis, Doctora Moreno Gloggner.
- Yo, Maestrante Amanda Mowrey, la profesora-investigadora.

2.4 La estrategia metodológica para realizar un acercamiento al campo y las técnicas para la recolección de información.

Para realizar un acercamiento al campo se requiere emplear técnicas precisas para recabar información cualitativa específica sobre el tema. En esta investigación se decidió recabar los datos cualitativos mediante la observación de las clases de ELE y EEE, mediante la observación participante, entrevistas, grupos focales y el Reporte de Autoevaluación de la

Docencia (*Self-Assessment of Teaching Statement*; SATS por sus siglas en inglés) que es una especie de triangulación entre lo que se conoce comúnmente como el diario del profesor, retroalimentación provista por los estudiantes y observaciones de otros docentes que se usan para crear metas para mejorar la docencia y verificar que esto se logre. La tabla siguiente enlista las técnicas y herramientas empleadas, da una explicación breve sobre cómo cada técnica ayudó en la recolección de datos para lograr los objetivos específicos y explica la forma en que se emplearon y con quien se emplearon en la investigación:

TÉCNICAS EMPLEADAS EN LA RECOLECCIÓN DE DATOS				
Objetivos Específicos				
Explorar las expectativas y opiniones de la institución, los docentes y los estudiantes con relación a la nueva materia EELE. 1	Explorar los fundamentos teóricos necesarios para implementar la teoría y práctica de la enseñanza de español como lengua extranjera. 2	Analizar los Programas actuales y ofrecer una propuesta didáctica que permite un aprendizaje más efectivo y pertinente. 3	Explorar y reflexionar sobre mi práctica docente al implementar cambios en estas materias. 4	
Técnicas y Herramientas		Información recabada de acuerdo con los objetivos específicos		
Observación semiestructurada – Ciclo 1 <i>(Observé clases de EEE)</i> - Hoja de observación semiestructurada (p. 158).	1	2	3	4
Entrevista semiestructurada – Ciclo 1 <i>(Entrevisté profesores de EEE y ELE)</i> - Guía de preguntas (p. 161).	1	2	3	--
Grupos focal – Ciclo 1 <i>(Recabé datos de los estudiantes egresados y actuales de EEE I y II sobre lo que consideran necesario aprender como profesor/ asistente de ELE)</i> - Guía de preguntas (pgs. 163 y 165). - Apuntes.	1	2	3	--
Observación-participante semiestructurada – Ciclos 1 y 2 <i>(Recabé datos sobre la utilidad de los contenidos de la clase y sobre mi práctica docente)</i> - Hoja de observación para la profesor-participante (p. 158). - Hoja de retroalimentación para los estudiantes cursando la materia (p. 160). - SATS (p. 172). - Planes de clase (pgs. 138-143). - Grabaciones.	1	2	3	4
Tabla 3: Técnicas y herramientas empleadas para recolectar datos cualitativos y lograr los objetivos de la investigación - Elaboración propia				

2.4.1 Observación con formato semiestructurado.

Primero se implementó la observación con un formato semiestructurado en los cursos *EEE I* y *II* y en clases de español para extranjeros para enriquecer la información recolectada. Esta técnica se aplica para “[observar] con un objetivo, con una misión investigativa que cumplir” donde “el investigador, al observar, busca respuestas a interrogantes” de “modo flexible de acuerdo a la forma que adopta el proceso de observación” (EcuRed, 2017, párr. 3-11). Se agrega que la observación semiestructurada “[es] aquella que inicia con elementos propios de una observación estructurada, pero esto lo aplica de una forma flexible” (Revista Educativa MasTiposde, Online, párr. 15). Finalmente, Canul (2013, párr. 44) respalda esta idea y dice “este tipo de observación parte de una pauta estructurada, pero la aplica de modo flexible de acuerdo a la forma que adopta el proceso de observación”. Basándonos en esta información, se estima que la observación es una manera fidedigna para obtener información y observar una realidad desde otra perspectiva.

El instrumento que empleé con esta técnica fue una hoja de observación que diseñé para captar una idea de cómo es mi docencia desde la perspectiva de otro docente. Tiene 3 partes principales: la 1ª que pide una descripción del comportamiento e involucramiento de los estudiantes, la 2ª pide una descripción de las actividades realizadas en la clase y la 3ª inquiriere sobre los aspectos que le gustaron al observador; lo que cambiarían y lo que harían para mejorar la clase. Este último aspecto se adaptó de los SATS de Spicer-Escalante y deJonge-Kannan (2016).

2.4.2 Observación-participante con formato semiestructurado.

La segunda técnica que se aplicó es la de observación participante; la cual se define como un tipo de investigación donde “el observador se llega a involucrar en el objeto o fenómeno que se pretende observar y llega a formar parte de él” (Revista Educativa, MasTiposde, Online, párr. 12). Kawulich (2005, p. 3) amplía esta idea y menciona que, “La observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. Burns (2003) complementa esta definición y dice que el observador

observa tanto a los involucrados como a sí mismo: “[...] *participant observation involves entering the research context and observing oneself as well as others in that context*” (p. 8).

Por último, se considera la definición de Canul (2013) ya que identifica la diferencia entre la observación-participante y los demás tipos de observación. Este autor dice que la observación participante difiere de los otros tipos de observación en que,

[...] las anteriores formas de observación, [se] ha quedado implícito que el observador se comporta de la manera más neutral posible respecto de los acontecimientos que está observando. En el caso de la observación participante, el sujeto que observa es aceptado como miembro del grupo humano que se observa, aunque sea provisionalmente. [...] La observación participante tiene el mérito no solo de intentar explicarse los fenómenos sociales sino de tratar de comprenderlos desde dentro, lo que implica sacar a la luz los procesos racionales que estén ocultos detrás de conductas que aparentemente pueden carecer de significado para un observador externo (párr. 13).

De estas definiciones se entiende que la observación participante es un tipo de observación donde el observador tiene la obligación de no solamente observar el contexto, sino incorporarse en el contexto como un participante y observarles a todos incluyendo a sí mismo.

Para aplicar esta técnica utilicé un conjunto de 3 herramientas; (1) el formato de los SATS basado en el Modelo de Spicer-Escalante y deJonge-Kannan (2016), (2) la hoja de observación que completaron los profesores de la UNACH y (3) la hoja de retroalimentación que completaron los estudiantes de las clases que impartí. Ocupé los SATS, paralelamente con la observación-participante como herramienta para reflexionar críticamente sobre mi práctica docente y fomentar una transformación positiva en ella. Ya que el proceso de los SATS y la investigación-acción tienen como finalidad la transformación y el mejoramiento, los consideré oportunos para incluir en la investigación. Para poder emplear los SATS debidamente, seguí los pasos que las creadoras de esta técnica idearon:

(1) Enseñé los planes de clase a los observadores de la clase con anticipación y les pedí a los observadores realizar la observación con el formato de observación semiestructurada que diseñé. Igualmente, les pedí a los estudiantes que completaran la hoja de retroalimentación 10 minutos antes de que terminara las clases. Expliqué que tenía la expectativa de que los estudiantes contestaran honesta y reflexivamente. Es importante mencionar que las hojas de retroalimentación eran anónimas para promover la objetividad y honestidad en las respuestas.

Diseñé un formato con preguntas adaptadas de Corzo Arévalo (en Díaz de la Garza *et al.*, 2016) y Spicer-Escalante y deJonge-Kannan (2016). Este formato y las preguntas se plantearon para recabar información específica que me permitió analizar lo que los estudiantes están aprendiendo, sus expectativas sobre lo que quieren aprender como futuro profesor de ELE y proveerme con retroalimentación sobre mi docencia. Además, éstas repuestas me ayudaron a saber la eficacia de mi docencia y la manera en que presenté diversos temas.

(2) Videograbé las clases que impartí para poder observar más detalladamente con el fin de poder observar mi práctica desde otra perspectiva, reflexionar y evaluar mi desempeño como docente.

(3) Vi la grabación y reflexioné sobre mi propia práctica antes de consultar los comentarios de los observadores y los estudiantes; identificar lo que me agradó, lo que se puede mejorar y hacer sugerencias para mejorar mi práctica.

(4) Elaboré un reporte sobre cómo se desarrolló la clase desde mi perspectiva.

(5) Leí los comentarios y las sugerencias tanto de los observadores como de los estudiantes y reflexioné sobre ellos. Triangulé la información, así como las sugerencias de todos los participantes y creé metas de cambio para implementar en futuras clases.

(6) Incorporé las sugerencias en la siguiente clase.

(7) Reflexioné sobre mi habilidad de realizar transformaciones positivas en mi práctica docente. En un proceso cíclico, continué identificando las fortalezas y debilidades en mi práctica docente e implementando cambios positivos (Spicer-Escalante y deJonge-Kannan, 2016).

La Figura 7 demuestra cómo se contempló la información recabada en los pasos mencionados previamente.

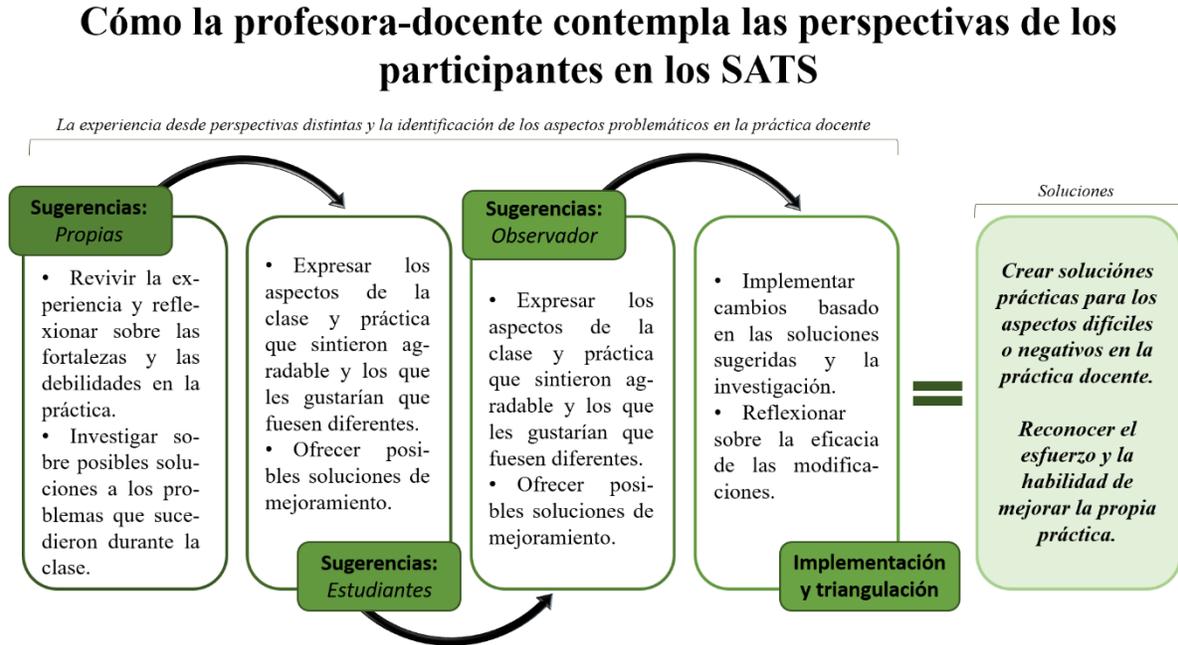


Figura 7: Ilustra los pasos que la docente investigadora, los estudiantes y la observadora tienen al retroalimentar la práctica docente para poder implementar mejoras.

- Elaboración propia

2.4.3 Entrevista con formato semiestructurado.

La tercera técnica que ocupé fue la entrevista con formato semiestructurado. La entrevista es una técnica cualitativa que los investigadores aplican con gente específica para descubrir información de primera mano y relevante utilizando preguntas predeterminadas y abiertas, así se pueden recibir “más matices de la respuesta” lo que “permita [que se entrelacen los] temas” (Peláez, Rodríguez, Ramírez, Pérez, Vázquez, González *et. al.*, 2014, p. 3). Por la posibilidad de ampliar la cantidad de información deseada desde perspectivas distintas, se considera que la entrevista semiestructurada es fructífera en esta investigación. Por ende, se aplicó este tipo de entrevista a profesores de ELE y a los profesores de EEE I y II con la esperanza de identificar información relacionada con las preguntas de investigación.

Las herramientas que empleé junto con esta técnica fueron dos guías de preguntas; una para los profesores de las materias EELE I y II, y otra para los otros profesores de ELE de otras instituciones.

2.4.4 Grupo focal.

Después de haber realizado las entrevistas organicé dos grupos focales para los estudiantes. Esto concuerda con la definición de *grupo focal* de Krueger, Morgan e Ibáñez (en García Calvente y Mateo Rodríguez, 2000) quienes, desde mi juicio, proveen la definición más completa y adecuada:

El grupo focal constituye una técnica especial, dentro de la más amplia categoría de entrevista grupal, cuyo sello característico es el uso explícito de la interacción para producir datos que serían menos accesibles sin la interacción en grupo. Las actitudes y los puntos de vista sobre un determinado fenómeno no se desarrollan aisladamente, sino en interacción con otras personas. El grupo focal es «una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo y no directivo». Se diferencia de las técnicas grupales de consenso (por ejemplo, grupo nominal, técnica Delphi) en que su propósito fundamental es comprender el porqué y el cómo las personas piensan o sienten de la manera que lo hacen y no se pretende llegar a acuerdos. Importa tanto lo que hay de común como lo que hay de diferente en las experiencias de los participantes. Resulta más complejo establecer [estas] diferencias con el grupo de discusión, ampliamente utilizado en la investigación social, cuyas bases teóricas y metodológicas surgen en el contexto español. (p. 181).

En otras palabras, el grupo focal es un tipo de discusión guiada que se ocupa de recolectar información sobre un fenómeno basado en las experiencias de otras personas. La información se enriquece por las experiencias similares o contrastantes de los demás participantes. Se estima que esta técnica cabe en esta investigación por su pertenencia específicamente en la investigación-acción y por su eficacia en la recopilación de información necesaria para desarrollar esta investigación basada en la experiencia.

El primer grupo focal se realizó con el apoyo de los estudiantes egresados de la LEI quienes cursaron las materias EEE I y / o II y posteriormente enseñaron ELE. De ellos, se esperaba adquirir información sobre la formación docente que recibieron para enseñar específicamente español en los cursos; cómo esta formación les sirvió al momento de impartir clases de español; qué les hubiera gustado aprender antes de enseñar el español; los aspectos que se les

dificultaron en el momento de enseñarlo; y sugerencias para fortalecer los programas de estudios. El segundo se realizó con los estudiantes del curso de EEE II que impartí en agosto-diciembre 2017. De este grupo, se esperaba complementar la información y lograr entender las expectativas de los futuros docentes. Las herramientas que se ocupan con la técnica grupo focal son dos guías de preguntas diseñadas para cada grupo. Además, grabé los grupos focales para transcribir y se tomó apuntes sobre la información presente en la conversación y el lenguaje corporal de los participantes para apoyar posteriormente su interpretación.

2.5 Procedimiento de la implementación y recolección de la información.

Como se mencionó anteriormente, el procedimiento de recolección de información consistió en dos ciclos. En el primer ciclo (agosto-diciembre 2017) impartí la clase EEE II tal como lo establece el programa del Plan de Estudios 2006. En este ciclo se utilizaron la observación semiestructurada, la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales. En cambio, en el segundo ciclo (enero-junio 2018) impartí las clases de la materia EELE empleando la nueva propuesta curricular, tomando en consideración las surgencias y la información recolectada en el primer ciclo, lo cual se puede observar en la Figura 8. En este ciclo se ocuparon las técnicas de observación participante con las mismas herramientas. Mediante ellas, se pudo analizar y reflexionar sobre los cambios entre las materias e identificar si las necesidades expresadas en el primer ciclo se estaban cumpliendo, si estaban por cumplirse o si todavía no se había logrado cumplirlas.

Técnicas empleadas para realizar un acercamiento al campo

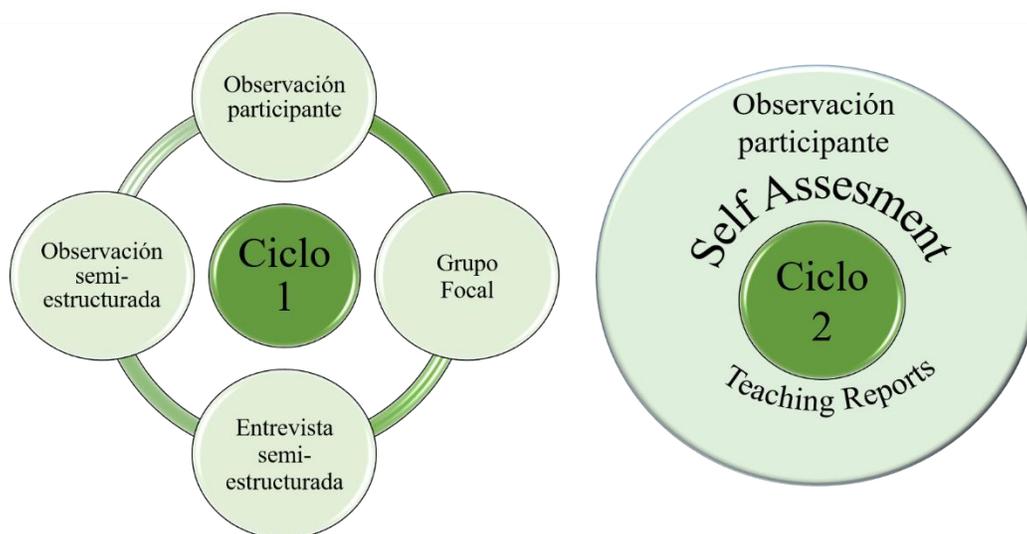


Figura 8: Las técnicas que se ocuparon para recabar datos cualitativos para la investigación.

- Elaboración propia

2.6 Procedimiento del análisis de la información recabada.

El procedimiento de análisis y triangulación de la información recolectada se realizó en varios pasos que tuvieron lugar durante ambos ciclos de la investigación. Se entiende la triangulación por la definición establecida por Pérez (en Vallejo y Finol de Franco, 2009):

La triangulación implica reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema o problema. Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y efectuando comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos. [...] A través de un examen cruzado de la información se pueden obtener datos de gran interés que permitan no sólo el contraste de los mismos, sino que también puede ser un medio de obtener otros datos que no han sido aportados en un primer nivel de lectura de la realidad (párr. 21-23).

Después de obtener la información, procedí a darle un formato que facilitara su análisis e interpretación. Observé los videos, realicé los SATS y transcribí la información recolectada en las grabaciones de voz en las entrevistas y en los grupos focales. Después, categoricé la información con base en los códigos que creé para organizar los datos significativos y pertinentes a la investigación que podrían ayudar en la contestación de las preguntas de investigación. Posteriormente, analicé la información para poder comparar, contrastar, identificar patrones y realizar vínculos mediante la triangulación; lo cual exigió una reflexión organizada y crítica de los datos cualitativos obtenidos en el campo y los referentes teóricos.

El análisis y la triangulación de la información recabada me permitió entender las condiciones de los programas de las materias estudiadas, las expectativas de los participantes para la propuesta y complementar la información a través de reflexión, cuestionamiento y modificación. Por último, me brindó la oportunidad de comparar y contrastar las mencionadas condiciones y expectativas de los programas a sustituir con la propuesta para implementar las mejoras necesarias.

2.7 Problemas éticos considerados.

Antes de comenzar con esta investigación-acción, consideré dos aspectos éticos fundamentales. En primer lugar, contemplé el tener un uso cuidadoso con los datos y la información brindada por los participantes. En segundo lugar, consideré los aspectos éticos presentes al trabajar con personas de una cultura diferente a la mía, ya que soy estadounidense y mis estudiantes, así como las personas con quienes trabajé son mexicanos y de una parte de México considerada pluricultural por la presencia de múltiples culturas autóctonas.

En cuanto a la redacción de la tesis, fueron considerados ciertos aspectos éticos relacionados con la naturaleza de la investigación y la integridad de los participantes, tales como la confidencialidad, el respeto y la reverencia de las normas de la Universidad. Por este motivo, solicité permiso de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, para poder llevar a cabo la investigación. Posteriormente, colaboré íntimamente con la profesora-titular de los grupos, haciéndole saber con antelación la planeación de mis clases. Con respecto a los profesores y estudiantes que participaron en las observaciones, las entrevistas y los grupos focales, les pedí permiso para grabar, citar y utilizar la información que me proveyeron para incorporar en mi trabajo en el entendido que, manteniendo su anonimato, me autorizaron a socializarla y publicarla. Finalmente, videograbé y tomé fotos de las clases que impartí. Antes de hacerlo, les informé a los estudiantes y los invité a optar por ser o no grabados y/o fotografiados para que se sintieran seguros y respetados.

Con respecto al segundo punto, fue importante trabajar con la profesora-titular para poder presentar los temas, asignar trabajos e interactuar con los estudiantes siendo sensible a las

diferencias culturales entre los estudiantes y yo. De igual manera, intenté proyectar esta actitud a los estudiantes y hablamos durante varias ocasiones sobre la importancia de considerar estos aspectos al momento de enseñar. Paralelamente, me esmeré en incorporar los valores del siglo XXI en mi enseñanza e hice hincapié en la importancia de estos valores tanto en la enseñanza como en la vida en general.

En este capítulo hemos abordado la trayectoria metodológica seguida en ambos ciclos de la investigación, describiendo las técnicas y herramientas utilizadas para recabar la información y los pasos seguidos para su análisis. Asimismo, se describieron a los participantes y sus características particulares. Finalmente, se mencionaron los aspectos éticos que fueron considerados a lo largo de la investigación. Una vez descrita la metodología seguida en esta investigación-acción procederemos a la presentación y análisis de los datos que se obtuvieron para diseñar la propuesta de programa de la materia Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

CAPÍTULO III: ***La presentación y el análisis de los datos recabados***

En este capítulo se realiza el análisis de los datos obtenidos a lo largo de la investigación. Este análisis tiene el propósito de identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los Programas a sustituir a través del currículo formal y oculto empleado en la enseñanza de las materias estudiadas, y a través de las expectativas de los participantes. Igualmente, tiene la finalidad de triangular los datos y los fundamentos planteados en los referentes teóricos para poder determinar la propuesta de programa de EELE y, posteriormente, dar sugerencias pedagógicas sobre cómo enseñar con esta propuesta. Además, se analiza cómo la información provista ayuda con las respuestas de las preguntas de investigación.

3.1 ¿Qué se espera de la nueva unidad de competencia y de los estudiantes después de cursarla? La transformación a partir de un diagnóstico.

Como no se puede alcanzar una meta no establecida, se consideró necesario iniciar el proceso de modificación de los programas estableciendo primero lo siguiente:

- El propósito general de la unidad.
- Las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que dirigirán la formación de los estudiantes de EELE.
- Los saberes teóricos, prácticos y formativos que los estudiantes adquirirán durante el curso.

Para cumplir lo anterior, se comenzó con el diagnóstico de la situación actual de los Programas de EEI y EEII del Plan de Estudios 2006 porque un “[...] diagnóstico nos permite establecer parámetros sobre las deficiencias con el fin de establecer mejores elementos correctores a las mismas” (Gonzales Tirados y González Maura, 2007, p. 4). Este diagnóstico consiste en contemplar las perspectivas, las expectativas, las exigencias y las necesidades que expresan todos los involucrados, es decir: la Universidad; los profesores que han impartido EEI I y II; el Comité encargado de la reestructuración de la nueva materia; y finalmente, los estudiantes egresados de las materias y los estudiantes que participaron en la investigación. Es necesario tomar en cuenta estas perspectivas, expectativas, exigencias y necesidades para poder incluirlas en la propuesta del nuevo programa de EELE. Es

importante señalar que las modificaciones se ajustaron para que la nueva materia cumpla con todas las expectativas y beneficien a todos los involucrados, a pesar de que sus visiones no siempre coinciden.

3.1.1 Las expectativas generales de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Las expectativas que la Universidad tiene para los estudiantes que cursarán la nueva materia se hallan dentro de las razones por las cuales se crearon las materias optativas originales, dentro del perfil de egresado de la LEI y dentro de la visión de la institución. Como se mencionó previamente que, a pesar de que las materias optativas del Programa 2006 se titulan *Enseñanza de Español para Extranjeros I y II*, la UNACH las diseñó para facilitar que los estudiantes egresados pudieran ser profesores de español o asistentes de español en un país anglohablante. Se expresa esta idea explícitamente en el objetivo general de la primera materia, EEE I, en el Plan de Estudios 2006. Además, tal parcialidad se evidencia en algunas de las actividades a realizar, donde se especifica que los estudiantes tienen que comparar y contrastar factores lingüísticos entre el español y el inglés para crear soluciones didácticas. Es de valor mencionar que la gran parte de los profesores de EEE I y II corroboraron esta información e, implícitamente, dijeron que esta parcialidad se halla en su enseñanza también, debido a su familiarización con el inglés (P-UNACH 1, 4 y 5). Empero, también es importante resaltar que algunos profesores mencionaron que implementaron algunas actividades que ilustran la ELE en contextos no angloparlantes (P-UNACH 2, 3, 4 y 5).

Dentro del perfil de egresado de la carrera de estudio, la Facultad de Lenguas expresa que al completar la Licenciatura los estudiantes se habrán formado para poseer el siguiente perfil:

Perfil de egresado de la LEI

El egresado de esta licenciatura será una persona honesta y responsable, comprometida con el mejoramiento de su entorno social a través de su desempeño profesional. Tendrá una excelente competencia comunicativa en inglés y en una segunda lengua, lo cual, aunado a su conocimiento de las diferentes teorías lingüísticas, de aprendizaje y pedagógicas y a su capacidad de ponerlas en práctica de manera creativa, innovadora y contextualizada, lo haría un excelente profesional en el área de la enseñanza del inglés en particular y de las lenguas en general (Universidad Autónoma de Chiapas, Online, párr. 1)

De igual modo, la visión de la Universidad indica que la UNACH desea lograr ser una institución del saber con Programas vanguardistas, innovadores y progresistas. Aspira tener reconocimiento a nivel internacional antes del año 2030, lo que implica la necesidad de actualización, mejoramiento y transformación con respecto al diseño de los Programas ofrecidos:

Visión de la UNACH

[...Ser] una institución reconocida internacionalmente por el desempeño profesional y social de sus egresados; sus programas educativos pertinentes y acreditados; por los resultados de su actividad científica, humanística y tecnológica; su vinculación mediante acciones de colaboración y cooperación con organizaciones de los sectores público, privado y social, con la guía del Modelo Educativo Institucional y de una gestión transparente y efectiva, que impulsa el desarrollo de Chiapas y de México (Universidad Autónoma de Chiapas, Online, párr. 1).

De esta información se puede apreciar que la UNACH tiene la expectativa que sus estudiantes egresen cómo profesionistas competentes en su área respectiva y con un perfil competitivo a nivel mundial, que tengan la capacidad de realizar su trabajo con alta eficacia, creatividad e innovación. Asimismo, se espera que los egresados sean nobles, tanto en su vida personal como en su vida profesional. Estas expectativas están directamente vinculadas con las competencias mencionadas en el marco teórico y con los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que la Universidad desea inculcar en los profesionistas en desarrollo. Por ende, ha de contemplar estos aspectos para poder establecer el propósito general del curso y las competencias específicas, disciplinares y profesionales.

3.1.2 Las expectativas de los profesores que imparten las materias optativas estudiadas y los profesores externos de ELE.

En las entrevistas, el profesorado indicó tiene la esperanza de que el Programa les ayuda a los estudiantes convertirse en profesionistas competentes, cultos y con perfiles competitivos.

Uno de los profesores entrevistados especificó más sobre este aspecto y comentó:

“[...] Queremos ser una universidad con programas mejores, [...] de excelencia, [con] estándares internacionales, para que nuestro programa pueda ser válido aquí y en cualquier parte”.

(Entrevista / P-UNACH 4)

Es importante destacar que la mayoría de los docentes de las materias concordaron que el programa estaba “bien diseñado” y, por la mayor parte, “completo” (Entrevistas P-UNACH 1, 2 y 5) sin embargo, todos los profesores comentaron que les gustaría adiciones con respecto a los saberes teóricos, prácticos y una actualización de la bibliografía (Entrevistas P-UNACH 1, 2, 3, 4 y 5).

En cuanto a los estudiantes, los docentes tienen la expectativa que, al egresar de la materia y de la Licenciatura, los estudiantes sean capaces de trabajar individual y colaborativamente, según la necesidad y las circunstancias. Para ellos, es de importancia que los estudiantes sean críticos y reflexivos en todos los aspectos de su trabajo. También tienen la expectativa que los estudiantes tengan iniciativa y que procuren trascender al cumplir con sus deberes, lo cual comprende de la habilidad de manejar diversas tecnologías para facilitar y enriquecer el proceso de aprendizaje. Otro aspecto deseado es que los futuros docentes sean prácticos, creativos y actualizados con respecto al trabajo. Igualmente, los docentes esperan que los estudiantes sean sensibles a las personas provenientes de culturas diversas y con estilos de aprendizaje diferentes (Entrevistas P-UNACH 2).

Por último, 7 de los 9 los profesores entrevistados expresaron explícitamente que coincidieron en la idea de que la enseñanza de la L1 es gratificante. Agregaron que tienen el deseo de que los estudiantes se aventuren para experimentar y disfrutar lo satisfactorio que es enseñar su L1 (Entrevistas P-UNACH 1, 2, 3 y 4; P-ELExternos 2, 3 y 4). En la siguiente tabla se puede observar algunos de los comentarios de los docentes de la UNACH y profesores de ELE externos sobre sus experiencias enseñando ELE y las materias EEE I y II.

CÓMO HA SIDO LA EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES DE ELE Y EEE I Y II	
P-UNACH 1	Ha sido muy buena. Positiva.
P-UNACH 2	Pues es muy interesante por el hecho de que es mi lengua nativa. Entonces me parece una experiencia formidable sobre todo haber tenido el curso de Enseñanza de Español para Extranjeros nivel 1 en la Facultad de Lenguas.
P-UNACH 3	Para mí [enseñar español como lengua extranjera] es una de las mejores cosas que hago. [...] La verdad he tenido muy buena experiencia, es muy gratificante ver como alguien que no tiene conocimientos de la [L1], en este caso mi [L1] sería español, cómo van aprendiendo, cómo va comenzando a hablar, cómo se interesa, cómo viene con un simple hola y adiós y termina comunicándose de una manera bastante aceptable. Y también, en cuanto al intercambio cultural no solamente ellos aprenden de mi cultura o de la cultura

	mexicana, hispana, sino también yo me enriquezco y he abierto mi visión y yo no sabía los modos de vida de otros países, yo únicamente en el extranjero he estado en Francia... Italia, pero con ellos es como si yo viajara a otras partes del mundo.
P-UNACH 4	[...] Me ha sido una grata experiencia, encontrarme con una grata y una comprometida experiencia.
P-ELExterno 2	Ha sido muy productiva y satisfactoria para mí, satisfactoria porque he tenido experiencias con culturas, que me encantan. Hemos intercambiado cultura con personas de todos estos países que han venido a la universidad y también ha sido muy productivo para mí porque me permite estudiar. Me ha permitido prepararme un poco más en ese campo; que, a pesar de ser mi [L1], me di cuenta de que tengo muchas fallas y estar estudiando me ha permitido perfeccionarme en mi propio idioma, entonces esta experiencia para mí ha sido muy bonita, muy significativa, muy importante. [...] La enseñanza de ELE] es muy divertido, de verdad si amas enseñar es muy muy interesante.
P-ELExterno 3	Ha sido una experiencia muy gratificante. Me gusta mucho el hecho de enseñar español, porque por lo general le he enseñado a extranjeros. Entonces, ver que existen personas que están motivadas por aprender mi [L1] es muy motivante. Me gusta mucho el hecho de que tengo muchas cosas que decir, muchas cosas que compartir, porque es mi lengua, y además mi cultura.
P-ELExterno 4	Pues, a mí me gusta mucho [el enseñar ELE]. Ha sido una actividad bastante bonita, pues, tiene la oportunidad de mostrar tu cultura; es tu lengua. [...] Hay que] arriesgarse porque, la verdad, dar clases de español es muy bonito. Si eres español, si eres mexicano, y si no, pues también es una oportunidad para dar a conocer otra lengua que no es la tuya, pero que puedes mostrar diferentes aspectos culturales y lingüísticos que van a ser bastante importantes para la persona que está aprendiendo. Pues yo creo que enseñar español es muy bonito, a mí me gusta mucho.
<p>Tabla 4: Citas de profesores de ELE y EEE I y II sobre cómo ha sido su experiencia enseñando español y la formación de docentes de ELE.</p> <p style="text-align: right;">- Entrevistas P-UNACH 1, 2, 3 y 4 P-ELExterno 2, 3 y 4</p>	

3.1.3 Las expectativas de los estudiantes que participaron en el 1° y 2° ciclo de la investigación.

Por último, se considera las expectativas de los estudiantes. Durante las clases que impartí en el desarrollo de la investigación, varios de los estudiantes explicaron que tenían la expectativa de que lo que aprendieran en esta materia los preparara para enfrentar retos didácticos en el mundo real. Específicamente, manifestaron que querían una clase, ante todo, práctica. De la misma manera, querían que la materia les ayudara a mejorar su práctica docente para poder enseñar español de la mejor manera posible en una variedad de contextos. Cuando al inicio del curso, la profesora-titular del grupo les preguntó a los estudiantes,

mediante una encuesta anónima, sobre sus expectativas de la clase y las actividades que les gustaría realizar, le contestaron así:

[Espero aprender] nuevas formas de poder enseñar español, además, de cómo resolver situaciones que se me presenten.

Me gustaría poder impartir una clase en español y aplicar lo aprendido en la vida real.

[Espero realizar] actividades de carácter práctico, dejando por un lado la teoría, solo retomándola para familiarizarnos con determinados conceptos o marcos históricos respecto a la enseñanza.

[Espero aprender] maneras prácticas y creativas respecto a la enseñanza del español a personas cuyo idioma sea totalmente diferente al nuestro [...].

[Espero que este curso me ayude a] estar más preparada y tener más oportunidades para mi próxima vida laboral.

(Comentarios de estudiantes anónimos del grupo I)

Cabe destacar que, a diferencia de la Universidad, no todos los estudiantes tenían la expectativa de enseñar español en un país anglohablante. Aunque la mayoría de los participantes en ambos ciclos comentaron que tienen intenciones de enseñar español a personas anglohablantes, también hubo un número considerable de estudiantes que desea enseñar español en otros contextos, no en uno de habla inglesa. Este aspecto se manifestó a lo largo de la investigación mediante comentarios y ejercicios de tareas enfocados para enseñar ELE a personas de otras lenguas, no solamente inglés.

3.1.4 Triangulando las expectativas de los participantes.

Basándonos en el diagnóstico, se infiere que la Universidad, los docentes y los estudiantes están de acuerdo en varios aspectos que esperan de la materia, tales como las competencias asociadas con el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar. También coincidieron en la competitividad del perfil profesional del estudiante al egresar. Aún más, se evidenció que, a pesar de que algunos de los participantes les gustaría incluir modificaciones, la mayoría de los docentes estiman que los programas del Plan de Estudios 2006 tienen varios aspectos ventajosos que se puede incluir en el nuevo diseño. Empero, hubo una discrepancia en cuanto a quiénes serán los futuros estudiantes de los egresados. Mientras la Universidad se enfocó

en los angloparlantes, los estudiantes expresaron su disconformidad y comentaron que sería mejor para ellos si el nuevo programa ampliara las posibilidades a una enseñanza de ELE dirigido a hablantes de otras lenguas y no solo de inglés.

3.1.5 Modificaciones en la propuesta de EELE: Cambiando el enfoque de quiénes serán los estudiantes de los egresados.

Como se vio en el diagnóstico, hay un desacuerdo entre la Universidad y los estudiantes con respecto a quiénes y en dónde enseñarán los egresados. El Comité de Reestructuración Curricular y yo consideramos que sería una mejora expandir los horizontes y preparar a los profesionistas en desarrollo en enseñar a todo estudiante de ELE y no orientar la enseñanza específicamente hacia a los anglohablantes, sino darles a los futuros docentes más oportunidad para elegir. Se justifica esta decisión basándonos en las expectativas de los estudiantes y en los últimos estudios, los cuales explican que, aunque la mayor demanda de ELE sigue siendo estudiantes de países anglohablantes, con aproximadamente 7,950,000 estudiantes, también existe una demanda de ELE aumentando en países luso y francoparlantes, entre los cuales existen aproximadamente 6,250,000 estudiantes de Brasil y Portugal y 3,780,000 estudiantes de Francia, Benín, Senegal, Gabón, Costa de Marfil y Camerún (Instituto Cervantes en García Campos, 2015).

Además, 6 de los 7 profesores de español entrevistados comentaron que la gran parte de sus estudiantes de ELE no han sido anglohablantes, y que uno de los factores que se les dificultó al comenzar a enseñar español era que solo habían desarrollado estrategias para enseñarles a anglohablantes; las cuales no les sirvieron igual para estudiantes cuyas L1s no se derivan de las lenguas romances ni germánicas. Uno de los profesores ejemplificó esto en una entrevista:

Algunas de las problemáticas [...] que nosotros tenemos para la enseñanza de español no siempre son consideradas en los Programas que nosotros tenemos. Inclusive lo que pasa aquí es que damos por hecho que muchas de las problemáticas que vamos a encontrar son problemáticas para un angloparlante, ¿no? Precisamente porque el avasallamiento cultural del inglés nos hace suponer que casi todos nuestros hablantes, nuestros aprendientes de español, van a ser hablantes de inglés, y yo me he llevado la sorpresa de que no es así. Me tocó por ejemplo enseñar a un tibetano español y entonces me encontré con una serie de situaciones que realmente me complicaban mucho en el sentido de que yo no hablo tibetano y su inglés, el inglés de mi estudiante,

era bastante malo. Entonces teníamos una serie de barreras [...]. El problema es que nosotros muchas veces no tomamos en cuenta ese contexto. Pensamos que todos nuestros aprendientes de español son hablantes nativos de inglés, o no nativos, pero que todos pasan por el inglés. [...]. [...] tendríamos que tomar en cuenta [el contexto de los estudiantes de ELE] y resolver [los problemas que enfrentan cada uno].

(Extracto de entrevista Profesor UNACH 4)

Otra docente de EEE justificó la necesidad de tratar este concepto en su clase, porque a varios de los estudiantes se les dificultó considerar los aspectos que podrían interferir en el aprendizaje debido a la generalización por parte de los estudiantes, quienes suponen que se puede enseñar español de la misma manera que aprendieron inglés. Mientras la propia experiencia de aprender una LE le sirve al docente, los docentes entrevistados sienten que no es lo mismo aprender una lengua extranjera a enseñar la L1 a extranjeros. La docente comentó que tratar estos aspectos enriqueció la clase:

“[...] valoramos mucho la situación de que un nativo hablante de otra lengua. [...]. Esto hizo entrar a ellos en el sentido de que no es lo mismo enseñar inglés a hispanohablantes, que español a extranjeros [...]”.

(Extracto de entrevista P-UNACH 5)

Algunos estudiantes egresados de las materias EEE y estudiantes de la LEI que realizaron una estancia en el extranjero como asistentes de español confirmaron que ellos también consiguieron trabajo en contextos no anglohablantes. De la misma manera, explicaron que enfrentaron los mismos retos de no saber cómo hacer la transición de enseñar inglés a enseñar español (GFI 1, 2, 3 y 5). El siguiente participante del grupo focal provee su perspectiva sobre uno de los retos mayores que enfrentó al enseñar ELE:

Al inicio fue un poco frustrante [...]. En la Licenciatura, que estudiamos todos [los participantes de este grupo focal], nos enseñaron los enfoques para enseñar inglés, pero no se pueden usar con la lengua materna curiosamente, o no funciona de la misma manera. Entonces al principio fue un poco complicado para mí cambiar el canal ya que es tu lengua materna [...].

(Extracto de grupo focal GFI 2)

Finalmente, como se mencionó, más de la mitad de los estudiantes de ambas clases que impartí durante la investigación comentaron que al egresar de la Licenciatura tienen intenciones de enseñar español en un contexto no anglohablante. Algunos justificaron estas decisiones por cuestiones económicas y políticas. Además, como los estudiantes de la LEI deben cursar una lengua adicional al inglés, algunos de los estudiantes decidieron ir a un país de habla italiana, francesa o alemana, debido a que desarrollaron un afecto e interés por estas lenguas y culturas.

Este conjunto de experiencias de los profesores de la UNACH, de los estudiantes egresados de la LEI y los deseos de los estudiantes actuales dan validez a este cambio. Además, aunque no coincida con la expectativa del plan actual, sí influye de manera positiva en su visión, en su componente de internacionalización. Esto es así, pues al ampliar las posibilidades para los estudiantes, hay más probabilidad que otras instituciones reconozcan el desempeño de la UNACH y sus programas mediante el trabajo y profesionalismo de sus estudiantes egresados.

3.1.6 Comprobando la efectividad de la modificación en las expectativas de la futura labor de los egresados.

En el primer ciclo de la investigación, utilicé el programa del Plan de Estudios 2006 y les pedí a los estudiantes que se enfocaron en ELE específicamente para anglohablantes. Los estudiantes aceptaron, pero me hicieron saber que les hubiera gustado aprender estrategias para enseñar a personas no anglohablantes. De hecho, algunos de los estudiantes estaban en el proceso de buscar trabajo como asistentes en contextos no angloparlantes y uno ya había conseguido un trabajo enseñando español a un alemán (GF I | GF II).

Tomando en consideración sus opiniones, en el segundo ciclo expandí los parámetros y alenté a los estudiantes a indagar sobre la demanda de ELE en el país donde deseaban trabajar y sobre las metodologías prevalentes en la enseñanza de lenguas en aquel contexto. Los estudiantes recibieron el reto con gusto y aproximadamente la mitad decidió buscar trabajo en un contexto no angloparlante. La experiencia era buena desde mi punto de vista y también desde el de la profesora-titular. Así los estudiantes se informaron sobre dónde existen

oportunidades laborales como profesores de ELE y los requisitos que deberán cumplir para lograr trabajar en los contextos elegidos.

Otros ejemplos que evidenciaron el interés de los estudiantes en tratar contextos más allá de los anglohablantes ocurrieron durante dos actividades desarrolladas durante el curso. Una consistió en comparar factores lingüísticos entre el español y la L1 de sus futuros estudiantes y la otra actividad en enseñar un aspecto de la lengua española a una persona extranjera vía la aplicación del celular, *Tandem*. Las Figuras 10, 11, 12 y 13 demuestran los trabajos de los estudiantes.

Para la primera les pedí a los estudiantes que realizaran cuadros comparativos entre el español y la lengua oficial del país donde quieren enseñar para poder identificar algunas de las posibles dificultades que sus estudiantes de ELE podrían enfrentar de acuerdo con el nivel léxico, sintáctico, semántico y pragmático. Yo les proveí a los estudiantes un ejemplo del producto final comparando el español y el inglés, mas, curiosamente, menos de la mitad de los estudiantes del segundo ciclo decidieron comparar el español y el inglés. En cambio, la mayoría optó por realizar las comparaciones con otras lenguas que saben o que estudian actualmente.

ESPAÑOL FRANÉS	ESPAÑOL-FRANÉS	FRANÉS ESPAÑOL-
Abecedario: Tipo de escritura, cantidad de letras o logogramas, etc.		
• "u" abierta "s" cedilla • "u" cerrada (E) ligadas • "e" abierta (E) • "e" cerrada	Aa - Bb - cc o - acentos r -	e - normal o - acentos r -
Nivel fonético R - uso nasal transformación de la cedilla "s" No se pronuncia la última letra	"cuisine" "cuisine" "pain"	"tu" - "tú" "tu" "tu"
Nivel Semántico Bureau - Oficina camafe - sofá sur - sobre (anoma de)	Cognados bien, livre (libro)	Buro - mueble Camafe - sofá galetero panecillos sur - punto cardinal
Nivel sintáctico Se usa preposición para referirse a alguien.	Use preposición para referirse a lugar	Use preposición para referirse a alguien
Jirne ma mere Je veux aller à Paris Je veux aller à Paris		Yo voy a ir a París Yo voy a ir a París
Nivel pragmático El español no marca diferencia ortográfica entre el uso del gentilicio y del adjetivo	Nombre de lugares incluyen con mayúscula	En francés los nombres se escriben con mayúscula pero no así los adjetivos.

Figura 9: Trabajo de estudiante - Comparación lingüística entre español y francés.

	Español	Español e inglés	Inglés
Abecedario	• Tildes (acentos gráficos) Áá, Éé, Íí, Óó, Úú • Letra ñ	• 26 letras del abecedario (mayúsculas y minúsculas)	• No hay acentos gráficos.
Aspectos fonéticos	• Vocales con un solo sonido /a/, /e/, /i/, /o/, /u/.	• Sonidos de consonantes similares /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /s/, /m/, /n/, /l/. • Vocales /u/, /i/.	• Sonidos /eɪ/, /i/, /dʒ/, /æ/, /r/, /j/, /tʃ/, /a/, entre otros.
Aspectos sintácticos	• El sujeto se puede omitir • Los adjetivos van después del sustantivo • Sustantivos con género. • Menor cantidad de preposiciones • Símbolos que no existen en inglés, e.g., ¡, ¿.	• Categorías gramaticales similares (sustantivo, verbo, adjetivo, etc...) • Los plurales terminan con 's'.	• Verbos que en español son reflexivos en inglés no lo son. • Mayor cantidad de preposiciones. • Pronombre neutro 'it'.
Aspectos semánticos	• Polisemia • Dequeísmo	• Varias palabras comparten la misma raíz y significan lo mismo.	• Mayor cantidad de prefijos y sufijos.
Aspectos pragmáticos	• Tercera persona singular de modo formal, i.e., usted • Dequeísmo.	• En ambas lenguas está mal usar artículos en pronombres personales. • Ambas lenguas tienen diferentes expresiones que carecen de lógica pero significan algo en ciertos lugares.	• No hay diferencia de género en las cosas.

Figura 10: Trabajo de estudiante - Comparación lingüística entre español e inglés.

español	español y japonés	japonés
Abecedario: Tipo de escritura, cantidad de letras o logogramas, etc.		
El alfabeto español está formado de 27 letras y 5 dígrafos o combinaciones de dos letras. Los dígrafos son: ch / ll / gu / qu / rr	Los numerales arábigos y las letras romanas también están presentes en ambos idiomas. Ambos hacen uso de la n. Los japoneses tienen dos métodos de escritura distintos, esto no difiere demasiado del español, que cuenta con un alfabeto en minúscula y otro en mayúscula.	El texto en japonés está compuesto por tres sistemas de escritura diferentes mezclados todos juntos. • Idiogramas kanji derivados del chino • Hiragana y katakana, dos sistemas de escritura fonéticos (o silabarios)
Nivel fonético: Sonidos		
El español cuenta en total con 24 fonemas: 5 vocales y 19 consonantes.	Debido a las similitudes entre fonética, la mayoría de las silabas japonesas se pronuncian exactamente como se leen. Ej. silabas KA, KI, KU, KE, KO	El Hiragana y el Katakana están compuestos por 46 sonidos cada uno.
Nivel semántico: Significado		
Hamburguer, en español hamburguesa. Xocolatl, chocolate. Supermarket, supermercado.	Comparten el uso de palabras extranjeras con el mismo significado.	ハンバーガー se lee "hanbaagaa" チョコレート se lee "chokoroetto" スーパーマーケット (suupaamaaketto)
Nivel sintáctico: Orden en la formación de oraciones		
Las frases en español están formadas por una serie de partes que ocupan un lugar específico para que la oración tenga sentido lógico: Ana come pescado Sujeto: Ana Verbo: Come Complemento directo: Pescado El orden de las frases en español es sujeto-verbo-complemento.	La posición del verbo está asignado en ambos idiomas.	En japonés no existe un orden específico para que la oración tenga sentido. アナは魚を食べる。 • Sujeto: Ana (アナ) • Partícula de tema: ha (は) • Complemento directo: sakana (魚) • Partícula de complemento direc.: wo (を) • Verbo: taberu (食べる) Esa misma oración se puede escribir de otra forma siempre que el verbo este al final. 魚をアナは食べる。 La única regla que existe para formar frases en japonés es que: "en toda frase, el verbo se pone al final".
Nivel pragmático: Uso		
Para referirse a ti, ya sea con un profesor o un amigo se hace uso del "YO".	Depende mucho con quien hables, usarás un "YO" u otro. Tiene muy en cuenta la posición del hablante y el receptor	Si hablas con un amigo dirás ORE (おれ), si hablas con un profesor usarás WATASHI (わたし), y luego está BOKU (僕) que se usará para niveles intermedios

Figura 11: Trabajo de estudiante - Comparación lingüística entre español y japonés.

ESPAÑOL	ESPAÑOL-RUSO	RUSO
ABECEDARIO		
Solo tiene 5 vocales /a/ /e/ /i/ /o/ /u/	RUSO: consta de 33 letras. (10 vocales, 21 consonantes y 2 consonantes insonoras)	Hacen uso de 10 vocales Е Е Ю Ю Я Я Ъ Ь /y/ /e/ /o/ /u/ /y/ /y/ /i/ /i/
Vaca Pepa Pincel	Portero Custodia	Нести Папайя Имеют
ESPAÑOL: consta de 27 letras (5 vocales 22 consonantes)		
NIVEL FONÉTICO: "H"		
En el alfabeto latino se encuentra la letra "H"	En ambos idiomas se encuentra el sonido /h/	En el alfabeto cirílico no existe la letra "H"
NIVEL SEMÁNTICO		
Falsos cognados: Familia ["apellido"] Konduktor ["cobrador"] BA3AP ["bazar"]	Hay falsos y no falsos cognados	Cognados: Метеорит: meteorito Томат: tomate Трактор: tractor
NIVEL SINTÁCTICO: Posesivo		
Sustituye a un sustantivo y concuerda en género y número con este último. No es mi sombrero, es el suyo.	Ambos hacen uso del posesivo.	Hay 6 casos en los que se usa. Nominativo: Это не моя шляпа, это твоё.
NIVEL PRAGMÁTICO: Verbos de movimiento		
El español le presta atención al movimiento en sí, la indicación de dirección, y la situación del hablante y del oyente. Ayer me toco salir a correr a Caña Hueca.	Ambos idiomas hacen uso de los verbos estáticos y dinámicos. Пробег: Correr Быть: Ser	El ruso le presta atención a datos como, si se va a pie, en transporte, si se produce en una sola dirección si es de ida y vuelta, etc. Мне нравится путешествовать в парк на автобусе, это безопаснее

Figura 12: Trabajo de estudiante - Comparación lingüística entre español y ruso.

Para la otra actividad, les pedí a los estudiantes que encontraran una persona que quisiera aprender español y que le ayudara con alguna dificultad lingüística que se le presentara. De igual forma, más de la mitad de los estudiantes optaron trabajar con personas que no contaba con el inglés como la L1. Sin embargo, también cabe resaltar que varios de los estudiantes intentaron enseñar español con el apoyo del inglés como lengua franca. Las Figuras 13, 14, 15 y 16 demuestran los trabajos de los estudiantes.

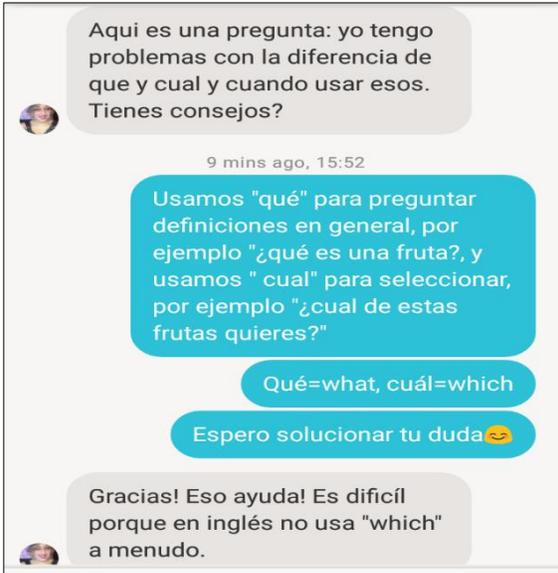


Figura 13: Trabajo de estudiante – Ayudándole a un estudiante de ELE (anglohablante) con español.



Figura 14: Trabajo de estudiante – Ayudándole a un estudiante de ELE (hablante de chino) con español.



Figura 15: Trabajo de estudiante – Ayudándole a un estudiante de ELE (germanoparlante) con español.

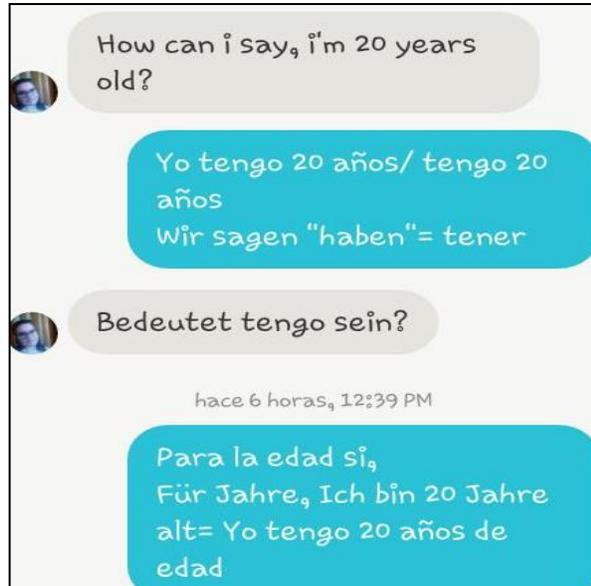


Figura 16: Trabajo de estudiante – Ayudándole a un estudiante de ELE (germanoparlante) con español.

Aproximadamente la mitad de los estudiantes, lo cual se considera un porcentaje importante, aprovecharon la modificación en la propuesta para realizar los trabajos de comparación lingüística y enseñar aspectos del español a estudiantes de hablas distintas y no específicamente inglés. Posteriormente, varios de los estudiantes optaron por crear portafolios profesionales adaptados para luego poder solicitar trabajo en países no anglohablantes como su trabajo final. Los trabajos presentados por los estudiantes demuestran el interés en la modificación de la materia y ejemplifica cómo les puede ser útil para enseñar en contextos anteriormente no contemplados. Se determina que las reacciones de los estudiantes ante los trabajos dan validez al cambio propuesto.

Las razones presentadas y el interés evidente de la modificación en el nuevo programa implican que el cambio es favorable. Esta primera modificación sienta las bases para las demás modificaciones en la propuesta, precisamente en el propósito general y en las competencias. Al modificar las posibilidades del campo laboral futuro para los egresados, se continua con la actualización en el propósito general, las competencias y los saberes de la propuesta.

3.2 La transición de los objetivos a las competencias.

Antes de continuar, es menester reconocer que los programas diseñados por objetivos y por competencias coinciden en algunos aspectos y difieren en otros. Igualmente, es necesario resaltar estas diferencias. Recordando los referentes teóricos, se entiende por el término *competencias* un conjunto de niveles de conocimiento, habilidades, actitudes e interacción interpersonal que permiten a una persona comportarse, actuar con eficacia en situaciones diversas y realizar tareas. Por el contrario, se entiende que:

Los objetivos son intenciones, propósitos que nos sirven como referencia para seleccionar las actividades y los contenidos de cada materia. Son concreciones que delimitan lo que quiero conseguir al finalizar el proceso formativo, por tanto, hacen referencia al contenido de la disciplina que imparto y están directamente relacionados con los criterios de evaluación (Mérida Serrano y García Cabrera, 2005, párr. 11).

Para ilustrar las diferencias, se presenta una comparación de los aspectos claves en los objetivos y las competencias propuestas por Salmerón Pérez (Online); Camperos y Tobón

en Batista, León y Alburguez (2009) en la siguiente tabla:

COMPARACIÓN ENTRE OBJETIVOS Y COMPETENCIAS	
Salmerón Pérez (Online)	
Objetivos	Competencias
Son intenciones y/o propósitos concretos.	Hacen referencia al perfil académico-profesional.
Orientan la planificación.	Tienen un rango de generalidad, más allá de la planificación.
Definen lo que se va a conseguir al final del proceso formativo en la materia.	Delimitan el tipo de estudiante que se desea formar.
Sirven para seleccionar contenidos y actividades.	Se sitúan en el límite entre el final de la formación académica y social.
Hacen referencia al contenido de una materia o asignatura.	Pueden desarrollarse en materias distintas (transversalidad).
Se marcan de manera diferenciada: objetivos de conocimiento, procedimentales, actitudinales.	Pueden englobar objetivos de distintos contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes, valores).
Un programa basado en los contenidos de cada materia suele ser trabajado por cada profesor.	Un programa basado en competencias puede y debe ser trabajado conjuntamente por varios profesores desde distintas materias y áreas.
Hay que atenerse al currículum basado en las materias que constituyen la carrera.	Supera el currículum basado en materias (más fragmentado) y tiene a una mayor interrelación e interdisciplinariedad.
Se enfatiza la enseñanza de la materia, de su conocimiento y comprensión, siendo el profesor, principalmente informador.	El profesorado pasa a ser organizador y facilitador del aprendizaje.
El contenido mismo es lo realmente importante y destacable junto con las habilidades intelectuales del alumno para su comprensión. El profesor ha de medir resultados en función de los objetivos e informar sobre su nivel de logro.	El profesorado se convierte, según el término utilizado por los anglosajones en “ <i>coach</i> ”, que ayuda, entrena, asesora y supervisa a cada estudiante en su aprendizaje, respetando su estilo de aprendizaje y basándose en sus previos.
La consideración del buen profesor en el modelo centrado en objetivos está muy relacionada con la capacidad de explicarse con claridad y de hacerse entender por los alumnos.	Requiere una actitud distinta de los estudiantes con una mayor implicación y compromiso y una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje, que se fundamenta en su mayor autonomía.
Camperos y Tobón en Batista, León y Alburguez (2009)	
Los programas basados en los objetivos tienen dos componentes esenciales: (1) los procesos del aprendizaje que permiten el alumno adquirir e internalizar el aprendizaje para transferirlo. (2) los productos de aprendizaje que demuestran los resultados y los logros.	Los programas basados en las competencias tienen tres dimensiones básicas: (1) la dimensión afectivo-motivacionales que rigen las actitudes y los valores del individuo que aprende motivado por el contexto social. (2) la dimensión cognoscitiva que consisten en los conocimientos, conceptos y habilidades cognitivas. (3) la dimensión “actuacional” que consiste en las habilidades procedimentales y técnicas que se emplea para aprender.
Tabla 5: En esta tabla se comparan y contrastan los aspectos claves de un currículum diseñado por objetivos con uno diseñado por competencias. -Tomado de Salmerón Pérez (Online) p. 1 Adaptado de Batista, León y Alburguez (2009) p. 104-105	

De la teoría presentada anteriormente sobre las competencias y la información presente se entiende que la evolución del enfoque de los programas surge de:

[...] las innovaciones pedagógicas que han tenido sus repercusiones en todos los niveles de la enseñanza. [...] Dichas innovaciones se han orientado a la formación de profesionales capaces de desempeñarse con idoneidad en los diferentes roles que la sociedad les asigne, adecuando su labor a los desafíos que el desarrollo les impone para que puedan ser partícipes y gestores del permanente proceso de cambio social (Batista, León y Alburguez, 2009, p. 96).

Batista, León y Alburguez (2009) mencionan que dicho cambio social exige “[...] modificaciones a rutinas envidiadas de componentes actitudinales, conceptuales, metodológicos, organizacionales y administrativos que normalmente mantiene una institución” (p. 96). Por ende, en el diseño por competencias se abordan estas problemáticas de tal forma que los estudiantes los aprendan autónomamente con la idea que, al aprender a aprender así, la expectativa es que los estudiantes serán capaces de lidiar con cualquier situación que les enfrente en su campo laboral y en la vida.

3.3 El propósito general de EELE.

Todos los participantes coinciden con la idea que les gustaría que la materia sea realmente de provecho para los estudiantes y que los prepare a ser profesionistas competentes, innovadores y comprensivos en las labores asociadas con la enseñanza de español. Al cumplir con este ideal, el progreso y el desempeño de los estudiantes se verá reflejado en el trabajo de los profesores y en los valores de la Universidad. Todo participante expresó que desean que los saberes adquiridos durante el curso preparen a los estudiantes a enfrentar situaciones relacionadas con el trabajo de manera práctica, crítica, reflexiva e innovadora. Asimismo, los participantes tienen la expectativa que la materia se impartirá de manera que los estudiantes logren ser mejores docentes y buenos ciudadanos e individuos; positivos y éticos que puedan empatizar y entenderse con quienes convivan y trabajen. Basándonos en esta información, se propone el propósito general, lo cual contrasta con el objetivo general basado por objetivos.

Programas de EEE I y II Plan de Estudios 2006

Objetivo general EEE I

Al finalizar el curso, el alumno conocerá las principales diferencias lingüísticas entre el español y el inglés para identificar las dificultades en el aprendizaje del español de sus futuros alumnos.

Objetivo general EEE II

Al finalizar el curso, el alumno aplicará los elementos teóricos metodológicos para una enseñanza efectiva del español a extranjeros que le permita desarrollar en sus futuros aprendices la competencia comunicativa del español.

Propuesta Curricular de EELE

Propósito general

El profesional en formación aplica diversas estrategias didácticas partiendo del acercamiento a posibles problemas lingüísticos-culturales de la enseñanza del español como lengua extranjera, para analizar, adaptar y diseñar materiales didácticos y actividades que fomenten el aprendizaje del ELE.

3.4 Las competencias genéricas, disciplinares y profesionales de EELE.

Congruentemente, para propiciar el cumplimiento del propósito general, el Comité de Reestructuración Curricular de la materia, se dio a la tarea de definir las competencias genéricas, disciplinares y profesionales de la unidad de competencia. Para poder definir las, el Comité tomó como base los acuerdos tomados por el Comité de Rediseño del Plan de Estudios conformado por docentes de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla y las Escuelas de Lenguas Tapachula, en la reunión de trabajo académico celebrada los días 21 y 22 de agosto de 2017 en la Escuela de Lenguas San Cristóbal (Minuta de trabajo 22 agosto 2017). En esta reunión el Comité, de manera colegiada, revisó y actualizó la misión y visión del Plan de Estudios y estableció el perfil de egreso considerando las competencias genéricas, disciplinares y específicas con las que contará el Licenciado en Enseñanza del Inglés al egresar. El Comité estableció que con base en las competencias planteadas para el perfil de egreso se debían diseñar los programas de cada una de las unidades de competencia. Es así que en las reuniones celebradas en el mes de diciembre de 2017 por la docente-investigadora y los docentes miembros del Comité de Diseño del programa de Español como Lengua Extranjera, se establecieron las siguientes competencias que los profesionistas en desarrollo adquirirán durante la trayectoria de la Unidad de Competencia:

Competencias genéricas

- *Comunica ideas y argumentos de manera oral y escrita en español.*
- *Piensa de forma crítica, creativa y autorregula su aprendizaje.*
- *Promueve el respeto a la diversidad cultural y la equidad de género.*
- *Construye actitudes de empatía y resiliencia.*
- *Valora la importancia de la formación continua en su campo disciplinario.*
- *Maneja tecnologías de la información y comunicación para la gestión y construcción de conocimientos.*

Competencias disciplinares

- *Implementa las teorías de la Pedagogía y la Psicología de acuerdo con el contexto.*

Competencias profesionales

- *Aplica las teorías lingüísticas, pedagógicas y psicológicas al proceso de enseñanza-aprendizaje del español.*
- *Selecciona, adapta, diseña y evalúa material didáctico enfocado a la enseñanza del español.*
- *Detecta y atiende las necesidades y problemas de enseñanza-aprendizaje del español.*
- *Usa estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes a las innovaciones educativas y tecnológicas en lenguas*
- *Reflexiona de forma crítica y proactiva sobre su propia práctica docente.*

3.5 Los saberes teóricos, prácticos y formativos de EELE.

Para auspiciar el desarrollo de la competencia profesional en los futuros docentes se contemplan los saberes que precisan adquirir los estudiantes. En el Plan de Estudios 2006 se nombraron estos saberes: los objetivos académicos, contenido y objetivos formativos. Sin embargo, para respetar el cambio que la Universidad desea realizar en cuanto a enseñar por competencias y no objetivos, es necesario adecuar los títulos de estos saberes para que coincidan con el modelo de las competencias. En esta propuesta, los saberes se nombran: saberes teóricos (*conocimientos*), saberes prácticos (*habilidades*) y saberes formativos (*actitudes y valores*). En la Figura 17 se observa el cambio realizado en los nombres de los saberes en los Programas 2006 y la propuesta.

Transición de los objetivos a las competencias: Nombres de los saberes

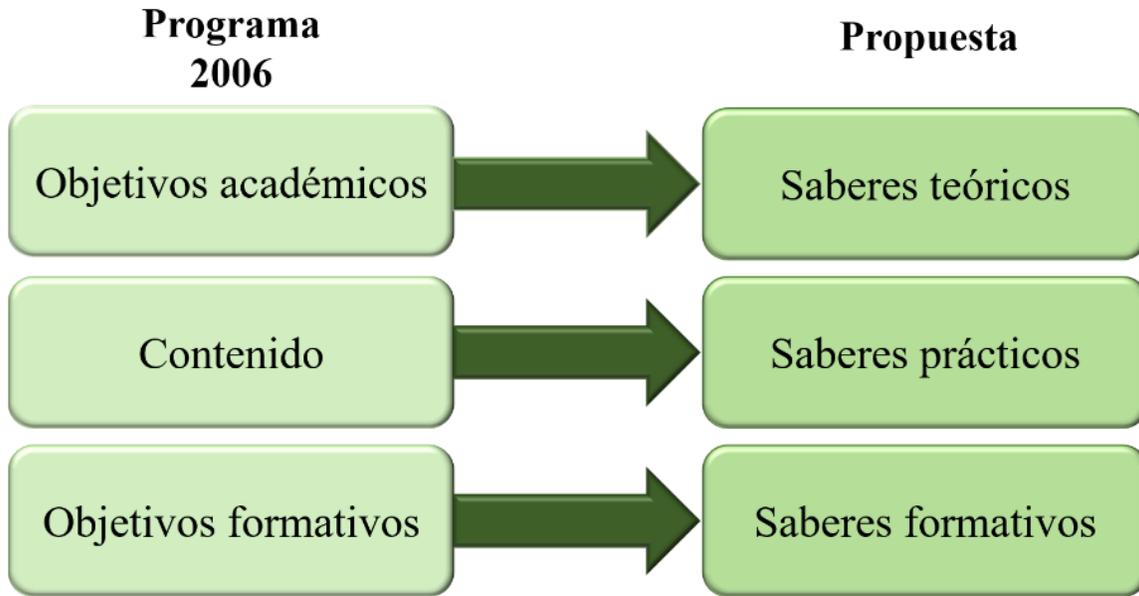


Figura 17: Se aprecia el cambio realizado en cuanto a los saberes entre los programas antiguos y la propuesta.

- Elaboración propia

En la siguiente tabla, se comparan los saberes formales y ocultos que los docentes de las materias optativas estudiadas han propiciado en sus clases, los saberes que los docentes externos de ELE propician y los saberes considerados en el trabajo de Pizarro (2013). Posteriormente, para consentir el deseo de los participantes de tener un programa con competitividad internacional, se comparan 6 programas que ofrecen diplomados, licenciaturas y maestrías en la enseñanza del español como LE y L2 de instituciones y países distintos (Ver p. 93-95). Se seleccionaron estos programas específicamente para poder comparar y contrastar lo que otras universidades en contextos contrastantes estiman necesario que sus estudiantes, con niveles de saber distintos, sepan para desenvolverse plenamente en el ámbito laboral. Por último, se comparan los programas del Plan de Estudios 2006 con la nueva propuesta para poder apreciar los cambios (Ver p. 96-105).

LOS SABERES TEÓRICOS, PRÁCTICOS Y FORMATIVOS SUGERIDOS POR PIZARRO (2013), LOS DOCENTES DE LA UNACH Y LOS DOCENTES EXTERNOS DE ELE		
<i>Pizarro (2013)</i>	<i>Docentes de la UNACH</i>	<i>Docentes externos de ELE</i>
<i>Los saberes teóricos (conocimientos)</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • El sistema formal del español. • La cultura y la sociedad hispana. • Las características del entorno educativo. • Factores educativos diversos, variables individuales, sociales, culturales y necesidades específicas. • La didáctica del español como LE y como L2. • Las teorías de enseñanza y aprendizaje. • La teoría de adquisición de lenguas. • Los métodos y enfoques de la enseñanza. • El desarrollo curricular. • La gramática pedagógica. • Ciertos conocimientos de psicología y pedagogía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar sobre experiencias y sobre estudios de caso. • La gramática de la lengua española. • Las culturas hispanas. • La historia del español. • La teoría de adquisición de lenguas. • Los aspectos funcionales y pragmáticos de español. • Las etapas de adquisición y aprendizaje del español. • Las variedades diatópicas del español. 	<ul style="list-style-type: none"> • La gramática española. • Las culturas hispanas. • Metodologías, enfoques para enseñar español. • Los aspectos funcionales y pragmáticos de español.
<i>Los saberes prácticos (habilidades)</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para desenvolverse en el aula, en el centro de trabajo y en la comunidad profesional. • Habilidades docentes (técnicas de gestión del aula, de planificación, de evaluación, etc.). • Destrezas de comunicación (desarrollo de habilidades para transmitir conocimientos, mejorar la expresión). • Habilidades interculturales (desarrollo de habilidades para servir de intermediario y de mediador intercultural, dado que va a trabajar con [estudiantes] de diferentes lenguas y culturas). • Destrezas profesionales (capacidad para trabajar en equipo, gestionar recursos compartidos, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la diferencia entre lengua y aprendizaje y la diferencia entre el español como L1 y LE. • Habilidad de reflexionar sobre la experiencia personal de cómo se aprende un idioma; canalizando las experiencias positivas. • Reflexionar sobre los niveles de análisis lingüístico (fonológico, léxico, sintáctico, semántico, pragmático y cultural) entre el inglés y el español para identificar lo que les facilita a los estudiantes y lo que les dificulta. • Reflexionar sobre las primeras problemáticas en el aprendizaje de español. • Realizar planes de clase para enseñar ELE; integrando las destrezas de comunicación y la cultura o realizar un acercamiento al campo / microenseñanzas 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar aspectos morfológicos, fonológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos del español según el nivel del estudiante. • Presentar y reforzar las funciones comunicativas, o la gramática del uso, y las destrezas lingüísticas. • Sistematizar con los aspectos aprendidos con actividades. • Introducir aspectos culturales. • Introducir aspectos sociolingüísticos. • Implementar actividades que fomentan la comunicación. • Los contenidos presentados en el MCER.

	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre los aspectos sociolingüísticos en español. • Habilidad de contemplar cómo enseñar ELE para estudiantes con inteligencias diferentes. • Habilidad de adaptar y diseñar materiales auténticos y no auténticos para enseñar ELE. 	
Los saberes formativos (actitudes y valores)		
<ul style="list-style-type: none"> • Poseer actitudes afectivas y sentimientos evaluativos. • Valorar las diferencias cognitivas como opiniones y creencias. • Valorar las actitudes conductuales como las acciones, manifiestas y declaración de intento (Clark y Peterson, 1986; y Lynch, 1989 en Richard y Lockhart, 1998 en Pizarro, 2013). 	<ul style="list-style-type: none"> • Poseer los valores del siglo XXI y los valores universales, tales como no violencia, el respeto al género, ecología, no cometer plagio, etc. • La capacidad de investigar • La capacidad de reflexionar sobre el propio desempeño. • La capacidad de ser tolerante ante otras culturas. • Trabajar en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • La capacidad de aprender. • La capacidad de investigar. • La capacidad de reflexionar sobre el propio desempeño. • La capacidad de ser tolerante ante otras culturas. • Trabajar en equipo.
<p>Tabla 6: Comparación y contraste entre los saberes necesarios para enseñar español según la teoría, profesores de español y formadores de profesores de español. - Fuentes: Pizarro (2013); Entrevistas de los profesores de EEE I, II y ELE externos</p>		

De esta información, se puede apreciar cómo algunos de los aspectos considerados se traslapan. Con respecto a los saberes teóricos, hubo una coincidencia entre las respuestas de ambos grupos de profesores y la teoría de Pizarro con respecto a los saberes vinculados con las culturas hispanas y la gramática española. También se evidencian coincidencias entre los grupos de profesores en cuanto a la necesidad de enseñar los aspectos funcionales y pragmáticos de la lengua española. Entre uno de los grupos de los profesores y la teoría se ven casualidades con respecto a la teoría asociada con la adquisición de lengua, los métodos y enfoques para enseñar ELE. Sin embargo, también es importante resaltar que Pizarro y los docentes de EEE I y II comentan sobre aspectos no mencionados por docentes de ELE y que también se consideran válidos, el sistema formal del español; las características del entorno educativo; los factores educativos diversos, variables individuales, sociales, culturales y necesidades específicas; la didáctica del español como LE y como L2; el desarrollo curricular; la gramática pedagógica; ciertos conocimientos de psicología y pedagogía; trabajar sobre experiencias y sobre estudios de caso; la historia del español; y las variedades diatópicas del español.

Aunque todos los saberes teóricos mencionados son pertinentes para enseñar ELE, es menester filtrar los que son de más importancia para esta propuesta. También es importante resaltar que no todos los participantes estuvieron de acuerdo en la selección de los saberes. Esto es cierto con respecto al abarcar temas de metodología y enfoques para enseñar ELE y los aspectos diatópicos. Mientras la mayoría de los profesores de la UNACH comentaron que estos aspectos son esenciales para enseñar (P-UNACH 1, 2 y 5), uno de ellos comentó lo opuesto y justificó su postura con el hecho de que los estudiantes llevan materias completas sobre estos aspectos (P-UNACH 3).

En cambio, en el área de los saberes prácticos se ve más variación entre las respuestas de los docentes y la teoría. Los profesores y Pizarro coinciden en que los futuros docentes han de desarrollar las habilidades docentes para: gestionar sus clases eficazmente; tener una comunicación clara al explicar conceptos para guiar a los estudiantes en su aprendizaje; promover el respeto y las cuestiones vinculadas con la buena ética para trabajar adecuadamente en ámbitos con lenguas y culturas diferentes, fomentando la apreciación de las culturas hispanas y la interculturalidad en el aula. En este trabajo se consideran cada uno de estos aspectos valiosos para integrarlas en la propuesta, debido a que esta unidad se concentra en la formación docente y la habilidad de impartir clases eficazmente, lo cual requiere práctica.

Por último, en cuanto a los saberes formativos se ve una prevalencia en la idea sobre la necesidad de formar profesores que puedan valorar y respetar ellos mismos y a los demás en todo aspecto; diferencias culturales, cognitivas, creencias, actitudinales, etc. También, uno de los docentes entrevistados comentó que es menester inculcar los Valores Universales del Siglo XXI (P-UNACH 2), tales como la amistad, el amor, la bondad, la confianza, la fraternidad, el honor, la honradez, la justicia, la libertad, la paz, el respeto, la responsabilidad, el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la valentía, la verdad y cualesquiera otra valor que perpetua la educación, el crecimiento personal y profesional, el civismo, el desarrollo de la potencia de la humanidad y el servicio a los otros (Negrete Lares, 2014). El Comité de Reestructuración Curricular coincide con estos ideales y estima que son óptimos para

fomentar un ambiente educativo positivo y agradable. Por lo cual, determinaron que estos valores son los adecuados para la propuesta.

Una vez presentados los saberes considerados por los docentes de las materias, por los profesores que se dedican a la enseñanza de ELE y por la teoría, se continua con una comparación de programas para formar docentes de español ofrecidos por otras universidades internacionales:

Universidad de Alcalá <i>España (2016)</i>
Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (2 años)
<ul style="list-style-type: none"> • La adquisición de lenguas extranjeras • La enseñanza de la lengua española • La competencia pragmática en la enseñanza de español como lengua extranjera • Metodología de la enseñanza de español como lengua extranjera • Diseño y programación de cursos de español • Desarrollo de las destrezas comunicativas • Estrategias de aula, análisis y producción de materiales didácticos • Contenidos complementarios de enseñanza de español como lengua extranjera • Prácticas de enseñanza • Memoria de investigación
Tabla 7: Contenido de Máster en EELE - Universidad de Alcalá (2016)

Universidad de Alcalá <i>España (2016)</i>
Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (1 año)
<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de lenguas segundas y extranjeras • Métodos y enfoques de la enseñanza del español como lengua extranjera • La enseñanza de la lengua española • El desarrollo de las destrezas comunicativas • Enseñanza de español lengua de especialidad • Enseñanza de español como segunda lengua y lengua extranjera a niños/as, adolescentes y adultos • Análisis de manuales y materiales didácticos
Tabla 8: Contenido de la Especialización en EELE - Universidad de Alcalá (2016)

Universidad Internacional de la Rioja México (2015)
Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (1 año)
<p><i>1° semestre:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La fonética del español y la adquisición de LS/LE • La gramática del español • El léxico en la adquisición del español LS/LE • Teorías de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas • Las destrezas orales y escritas: Estrategias de enseñanza <p><i>2° semestre:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La literatura y el componente cultural en la enseñanza de español como LS/LE • La interculturalidad en el aula de E/LS/LE • Prácticas externas • Trabajo fin de máster
<p>Tabla 9: Contenido del Máster en EELE - Universidad Internacional de la Rioja (2015)</p>

Universidad Nacional Villa María Argentina (2013)
Diplomatura: Enseñanza de español lengua segunda y extranjera (1 año)
<ul style="list-style-type: none"> • Intercomprensión en lenguas • Adquisición de L2 • Enfoques actuales en gramática • Interculturalidad en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas • Gramática: sistema, norma y uso • Didáctica de L2 • Análisis y diseño de materiales • Taller de trabajo final
<p>Tabla 10: Contenido de la diplomatura en enseñanza de español L2 y LE - Universidad Nacional Villa María (2013)</p>

Universidad de Ricardo Palma Perú (2017)
Curso de Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (1 año)
<p><i>1° módulo: Fundamentos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüística aplicada y adquisición de lenguas extranjeras • Enfoques metodológicos y desarrollo de las destrezas en el aula • Currículum y programación • Técnicas de evaluación del proceso de aprendizaje de lenguas <p><i>2° módulo: Didáctica del Español como Lengua Extranjera</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La gramática y su didáctica. Aspectos gramaticales problemáticos de la enseñanza del E/LE • Aprendizaje y adquisición del léxico • Diferencias en la estructuración gramatical y estructuración léxica de las lenguas extranjeras y el español <p><i>3° módulo: Comunicación, producción y culturas en E/LE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Las actividades comunicativas de la lengua: expresión/ comprensión oral y expresión/ comprensión escrita

University of Illinois at Chicago Estados Unidos (2017)
Licenciatura en Enseñanza de Español (Bachelors of Arts in Teaching of Spanish)
<p><i>*2 de los 4 años se dedican a enseñar temas asociados con ELE</i></p>
<p><i>Clases obligatorias que se puede tomar dentro de un periodo de 4 años:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Spanish Grammar in Practice • Extensive Reading & Writing for Non-Native Speakers of Spanish Ó Extensive Reading & Writing for Heritage Speakers of Spanish • Introduction to Hispanic Linguistics • Introduction to the Formal Analysis of Hispanic Texts • Cultural & Literacy Studies in Spain & Latin America • Advanced Oral Presentation, Writing, and Analysis • Professional Development • Foundations of Second Language Teaching • Teaching Second Language Literacy & Cultural Awareness • Civilization & Culture of Spain

- Análisis y producción de materiales didácticos
 - El tratamiento de la cultura en la clase E/LE
 - El español y sus variedades
- 4° módulo: Instituto Cervantes -
Curso de Especialización en la Enseñanza ELE
- La planificación curricular
 - La competencia docente en el ámbito de la enseñanza de ELE
 - Nuevos enfoques gramaticales y su aplicación a la clase de ELE
 - Español para fines específicos: niveles, ámbitos de estudio y nuevos materiales
 - La fonética en la clase de ELE: dificultades, errores y técnicas de corrección
 - Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de ELE: plataformas virtuales, redes sociales y recursos interactivos

Tabla 11: Contenido de la Especialización en EELE

- Universidad de Ricardo Palma (2017)

- Civilization & Culture of Latin America
- The Structure of Spanish
- Sounds of Spanish
- Spanish in Society
- Acquisition of Spanish
- Meaning in Language
- Current Topics in Spanish Linguistics
- Current Topics in Hispanic Studies
- Topics in Politics, the Economy, & Law in Hispanic Culture
- Topics in Health, the Psyche, & the Human Body in Hispanic Culture
- Topics in Cultural Differences & the Politics of Translation

Tabla 12: Contenido de la Licenciatura en Enseñanza de español

- University of Illinois at Chicago (2017)

En los programas presentados se ve la valoración de la teoría asociada con la enseñanza, aprendizaje y adquisición de ELE ya que cada programa contiene un elemento que abarca este aspecto de alguna forma. También se evidencia que la mayoría de las universidades estiman como conocimiento fundamental que sus profesores sepan enseñar, ante todo, las cuestiones vinculadas con las culturas hispanas y los aspectos gramaticales de la lengua española; que tengan conocimiento y sepan aplicar las metodologías y enfoques distintos; que sepan fomentar el desarrollo de las habilidades comunicativas; que sean capaces de realizar las funciones del docente y producir materiales didácticos para propiciar la enseñanza.

Se considera que la alta estimación de estos saberes en otros programas de formación de docentes de español sirve como referencia para la propuesta. En las Tablas 12 y 13, se observan los objetivos de los programas de las materias EEI y EEII del Plan de Estudios 2006 de la UNACH, lo cual nos permite apreciar las similitudes y las diferencias entre su contenido y el del de los 6 programas de otras universidades.

Universidad Autónoma de Chiapas
Plan de Estudios 2006

Materia optativa, Enseñanza del Español para Extranjeros I
en la Licenciatura en Enseñanza del Inglés
(1 semestre)

OBJETIVOS ACADÉMICOS

Al concluir el curso el alumno podrá:

- Identificar la diferencia entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una lengua extranjera.
- Reconocer la diferencia entre el conocimiento de la lengua materna y la enseñanza de la misma.
- Identificar las variedades de español.
- Reconocer los principales niveles de análisis lingüístico en el estudio de una lengua.
- Reconocer las principales dificultades a nivel lingüístico de los aprendices de español como lengua extranjera.
- Identificar, analizar y adaptar actividades presentadas en libros de texto de español para extranjeros.

OBJETIVOS FORMATIVOS

Al terminar el curso el alumno habrá desarrollado las habilidades para:

- Reconocer la importancia del conocimiento de la lengua materna para la enseñanza de la misma.
- Reflexionar sobre la experiencia personal en el aprendizaje de una lengua extranjera.
- Valorar los conocimientos previos de las diferentes metodologías en la enseñanza de una lengua extranjera.
- Valorar la relación lengua-cultura al enseñar una lengua.
- Desarrollar la habilidad para trabajar independiente y colaborativamente.
- Reflexionar sobre la utilidad y eficacia de materiales didácticos propuestos en libros de texto para la enseñanza de español.
- Organizar sus horarios de estudio y ser responsable de su propio aprendizaje.
- Autoevaluar el avance de su aprendizaje.
- Valorar las ideas y el desempeño de los demás.
- Reflexionar sobre la utilidad y eficacia de materiales didácticos propuestos en libros de texto para la enseñanza de español.

CONTENIDO

- Diferencia entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una lengua extranjera.
- Diferencia entre el conocimiento de la lengua materna y la enseñanza de sí misma.
- Análisis lingüístico del español.
- Variedades del español:
 - Variedades de español a nivel mundial.
 - Variedades de español hablado en México.
- Principales niveles de análisis lingüístico en el estudio de una lengua.
 - Nivel fonológico.
 - Nivel gramatical.
 - Nivel semántico (léxico).
- Principales dificultades a nivel lingüístico en el aprendizaje del español como lengua extranjera.
- Identificación, análisis y adaptación de actividades para facilitar el aprendizaje de los aspectos problemáticos en los tres niveles lingüísticos en:
 - Libros de texto para extranjeros.
 - Libros de consulta.
 - Material complementario.

Tabla 13: Contenido de la Materia EEE I

Tomado de Facultad de Lenguas Tuxtla Gutiérrez C-1. (S. f.)

Universidad Autónoma de Chiapas Plan de Estudios 2006	
Materia optativa, Enseñanza del Español para Extranjeros II en la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (2 semestre)	
OBJETIVOS ACADÉMICOS	
<i>Al concluir el curso el alumno podrá:</i>	
<ul style="list-style-type: none">• Identificar los principales enfoques metodológicos que se pueden emplear en la enseñanza del español como lengua extranjera.• Evaluar de manera crítica las diferentes actividades presentadas en libros de texto con la finalidad de sugerir adaptaciones convenientes.• Diseñar actividades para facilitar el aprendizaje de sus futuros alumnos de español.• Presentar una clase de español.• Evaluar las clases de español presentadas.	
OBJETIVOS FORMATIVOS	
<i>Al terminar el curso el alumno habrá desarrollado las habilidades para:</i>	
<ul style="list-style-type: none">• Aprender a trabajar independiente y colaborativamente.• Valorar la relación lengua-cultura al enseñar una lengua.• Diseñar actividades para facilitar el aprendizaje de sus futuros alumnos de español.• Diseñar planes de clase de español para el desarrollo de las distintas habilidades.• Presentar una clase de español.• Evaluar las clases de español presentadas.	
CONTENIDO	
<ul style="list-style-type: none">• Principales enfoques metodológicos que se pueden emplear en la enseñanza del español como segunda lengua.• Diseño de actividades:<ul style="list-style-type: none">- Análisis y adaptación de actividades presentadas en libros de texto.- Diseño de actividades.- Actividades para el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral.- Actividades para el desarrollo de la comprensión de lectura y expresión escrita.• Actividades para el desarrollo de las subhabilidades: gramática y vocabulario.• Planeación de clases y su evaluación.<ul style="list-style-type: none">- Diseño de planes de clase de español para el desarrollo de las distintas habilidades y subhabilidades.- Cómo presentar una clase en español.- Cómo evaluar las clases presentadas.	
Tabla 14: Contenido de la Materia EEE II	
Tomado de Facultad de Lenguas Tuxtla Gutiérrez C-1. (S. f.)	

Como se puede apreciar, los Programas 2006 no permanecen lejos en las tendencias educativas. Como los programas de otras instituciones, los Programas 2006 de la UNACH también abarcan una gran cantidad de los saberes estimados por las instituciones mencionadas. Empero, para mejorar la calidad del nuevo programa de EELE, se determina necesario realizar modificaciones basándonos en las deficiencias encontradas. Habiendo comparado las opiniones de los participantes, revisado trabajos teóricos y los ejemplos de otras instituciones, se proponen las siguientes modificaciones al programa que promueven la

transición de objetivos a competencias y simultáneamente alinean el programa con las expectativas de los participantes.

Saberes teóricos

- *Situación actual del español en el mundo.*
- *Metodologías y enfoques diferentes para enseñar ELE.*
- *Particularidades básicas del español a nivel: fonológico, léxico, sintáctico, semántico, gramatical, pragmáticos y de extra-lenguaje.*
- *Teoría asociada con las dificultades del aprendizaje de español.*
- *Teoría asociada con la adaptación, análisis y diseño de los tipos de recursos auténticos y didácticos para solucionar problemas lingüísticos.*

Saberes prácticos

- *Reflexionar sobre la experiencia personal del aprendizaje de una lengua extranjera.*
- *Identificar las posibles dificultades que pueden tener los estudiantes de ELE.*
- *Diseñar planes de clase de español para el desarrollo de las distintas habilidades (expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora), subhabilidades (gramática y lo pragmático) y conocimiento cultural.*
- *Evaluar las diferentes metodologías y estrategias en la enseñanza de español como lengua extranjera.*
- *Identificar y adecuar los tipos de materiales más adecuados para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.*
- *Aplicar los TICs y los TACs para el desarrollo de los materiales didácticos.*
- *Mostrar sensibilidad ante los problemas de interacción intercultural y proponer soluciones que permitan el entendimiento y la convivencia en grupos multiculturales.*
- *Autoevaluar su presentación de clases de español y otras clases de ELE (microenseñanzas/ multimedia).*
- *Reflexionar críticamente sobre las prácticas supervisadas de microenseñanzas.*
- *Examinar de manera crítica sus valores, actitudes y creencias personales sobre su papel como docente.*
- *Autoevaluar el avance de su aprendizaje.*

Saberes formativos

- *Respeto y empatía a los antecedentes, los estilos de aprendizaje, las creencias propias y de los demás.*
- *Empatía a la ambigüedad.*
- *Buena ética.*
- *Presencia propositiva.*
- *Responsabilidad.*
- *Puntualidad.*
- *Pensamiento crítico.*

- *Los valores universales del Siglo XXI.*

A lo largo del segundo ciclo se implementaron los mencionados saberes. Después de las clases, los estudiantes completaron a hoja de retroalimentación (Ver Anexo 171). De la información que ellos proveyeron se pudo ver que los estudiantes tenían conocimiento básico de los saberes teóricos, pero que, al profundizar sobre los ellos, adquirieron nuevo conocimiento que ellos estimaron importante y que les servirá al momento de enseñar español o inglés. Hubo una mayor concentración en cuanto a los saberes prácticos por la naturaleza de un currículum diseñado por competencias y debido a que los estudiantes expresaron que querían que la clase fuera así. Al enfocarnos en cada uno de los saberes prácticos, se evidenciaba el crecimiento profesional en los estudiantes a través de la manera que fueron mejorando sus propios trabajos y la profundidad de sus comentarios sobre aspectos que requerían pensamiento crítico y reflexión. Los saberes formativos no se abarcaron directamente como los saberes teóricos y prácticos, sino que se les integró de manera implícita; solo llamando la atención a la importancia de ellos si los estudiantes violaban uno. Además, la profesora-titular y yo tuvimos reuniones para dialogar y discutir la efectividad de las modificaciones y realizamos los ajustes necesarios después de las clases. Al recapitular los sucesos en el aula y reflexionar sobre ellos, pudimos identificar las debilidades del programa y corregirlas para fortalecer la propuesta.

3.6 Evaluación y acreditación.

Una de las diferencias principales entre un programa por objetivos y uno por competencias es la manera en que se evalúa el desempeño de los estudiantes. En los programas de EEEI y EEEII del Plan de Estudios 2006 se establecen los tipos de trabajos y actividades con que será evaluado el alumno y podrá acreditar la materia. Dichas actividades comprenden un 100%, pudiendo el estudiante aprobar con una calificación que oscila entre 60% - 100% (que equivale a 6.0 – 10.0 respectivamente, según el sistema de calificación de la UNACH):

ACREDITACIÓN-EVALUACIÓN: <i>Programas del Plan de Estudios 2006</i>	
<i>Enseñanza de Español para Extranjeros I:</i>	
• Presentación oral de los niveles de análisis lingüístico de una lengua.	20%
• Trabajo escrito donde se describa una dificultad de cada nivel lingüístico y se argumente la razón por la que se les considera dificultades (1000 palabras).	30%
• Trabajo escrito del análisis y justificación fundamentada de dos actividades tomadas de libros de texto, libros de consulta o material complementario para tratar una de las dificultades al nivel lingüístico.	30%
• Presentación oral de las actividades realizadas y justificadas del trabajo escrito anterior.	20%
	Total posible: 100%
<i>Enseñanza de Español para Extranjeros II:</i>	
• Diseño y justificación por escrito de: Una actividad para el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral.	15%
• Una actividad para el desarrollo de las habilidades de la comprensión de lectura y expresión escrita.	15%
• Una actividad para el desarrollo de las utilidades gramática y vocabulario.	15%
• Presentación de una clase de español con el plan de clase y la justificación de las utilidades presentadas en el punto anterior.	25%
• Autoevaluación de la clase presentada por escrito y sugerencias para una mejor implementación.	10%
• Portafolio de una reflexión personal sobre su experiencia de enseñanza y aprendizaje.	20%
	Total posible: 100%
Observaciones: Al inicio del curso el maestro debe dar las rúbricas e indicaciones para la elaboración del portafolio.	
Tabla 15: Las formas aprobadas para evaluar y acreditar en los Programas 2006. Tomado de Facultad de Lenguas Tuxtla Gutiérrez C-1. (S. f).	

Al estudiar la teoría del diseño por competencias se aprecia que las actividades de evaluación idóneas son las que pretenden brindar a los estudiantes autonomía y desarrollar actividades de capacitación que imitan las funciones laborales (Rial Sánchez, 2009; Vargas Leyva, 2008). Rial Sánchez (2009) detalla más sobre este aspecto y provee ejemplos de las actividades de evaluación más adecuadas para *la valoración*: “[...] el portafolio, presentación escrita de análisis de casos y la resolución de problemas, mapas conceptuales, entrevistas en profundidad cuestionarios cualitativos-cuantitativos, juegos de roles y simulación de tareas laborales” (p. 20).

Aunque, los programas del Plan de Estudios 2006 están basados en objetivos, algunos de los profesores comentaron que han hecho algunas modificaciones en la evaluación que se parecen más a los criterios de un programa por competencias, como evaluaciones de actividades, entrevistas de profesores y estudiantes de ELE (P-UNACH 2), portafolios profesionales (P-UNACH 2), y microenseñanzas (P-UNACH 3).

Con base en los autores Rial Sánchez (2009) y Vargas Leyva (2008), los comentarios de los docentes de EEE y el perfil del egresado, los miembros del Comité de Reestructuración contemplaron lo que serán las funciones laborales y determinaron las formas de evaluación para la acreditación (Tabla 16). A diferencia de los programas del Plan de Estudios 2006, no se establecen como medidas fijas, sino como sugerencias de evaluación para el profesor que imparta la materia, y tampoco se le asigna un valor numérico determinado, dando así libertad al docente que imparta la materia para decidir sobre las sugerencias que le parezcan más pertinentes y sobre el porcentaje que asignará a cada una de ellas. Esta modificación también es para promover que los profesores de la materia involucren a los estudiantes en la planeación del proceso de la evaluación y la valoración y en las decisiones que se tomen sobre el valor que se asigne a cada actividad. Se espera que este cambio hará que los estudiantes tomen más interés y se responsabilicen por su propio aprendizaje.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN / VALORACIÓN:			
<i>Modificaciones en la propuesta</i>			
Conocimiento:	Desempeño:		Producto:
Examen escrito Comentar sobre temas	Autobiografía lingüística Microenseñanzas Presentaciones Bitácora de aprendizaje Autoevaluaciones Coevaluaciones		Un video de su práctica supervisada Reporte Portafolio profesional Planes de clases Proyectos
Sugerencia de instrumentos de valoración:			
Examen escrito	Lista de cotejo	Rúbrica	Reporte/ Guía de observación
Tabla 16: Se aprecia las modificaciones sugeridas para evaluar y acreditar en la propuesta. - Adaptado de los minutos del Comité de Reestructuración			

En el segundo ciclo empleamos las sugerencias de evaluación y valoración (Tabla 15). Basándonos en ellas, el docente-titular, los estudiantes y yo decidimos los requisitos que necesitarían cumplir para acreditar la asignatura. En la Tabla 16 se observan los criterios que se tomaron en cuenta en el semestre enero-junio 2018 para evaluar.

LOS CRITERIOS QUE SE OCUPARON DURANTE EL 2° CICLO DE EELE	
<i>enero – junio de 2018</i>	
• Participación: Asistencia; participación activa; realizar las tareas; leer y discutir las lecturas; y tener una actitud positiva, integrativa y colaborativa.	5 puntos
• Presentaciones: TICs y TACs	10 puntos
• Examen tradicional	20 puntos

<ul style="list-style-type: none"> • 2 microenseñanzas: La planeación y presentación de dos clases de español destinadas a desarrollar las 4 habilidades lingüísticas, las subhabilidades y conocimiento de la cultura meta. <ul style="list-style-type: none"> a) Tema cultural de su elección; Metodología y nivel asignado b) Tema gramatical asignado; Nivel asignado; Metodología de su elección 	<p>15 puntos 15 puntos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación: Autoevaluar las clases presentadas por escrito. Crear sugerencias para una mejor implementación. <ul style="list-style-type: none"> a) 1ª microenseñanza b) 2ª microenseñanza 	<p>5 puntos 5 puntos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Coevaluación (se asignarán los evaluadores): Co-evaluar dos clases presentadas por escrito. Ofrecer sugerencias para una mejor implementación. 	<p>10 puntos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio profesional: Elaborar un portafolio profesional sobre su experiencia de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. <ul style="list-style-type: none"> a) Currículum Vitae adecuado para el país donde uno pretende enseñar ELE b) Filosofía de enseñanza c) Carta de presentación para solicitar un trabajo de español como profesor o asistente de ELE d) 1 carta de referencia (se sugiere 3 – personal y/o profesional) e) 2 planes de clase con las actividades y los materiales (modificados) e) Evidencia (certificados, fotos, etc.) 	<p>15 puntos</p>
Total: 100 puntos	
<p>Tabla 17: Criterios utilizados para evaluar la clase de EELE durante el segundo semestre (enero-junio de 2018).</p> <p style="text-align: right;">- Elaboración propia</p>	

Como comenta la teoría, la mayoría de los estudiantes se responsabilizaron y opinaron sobre lo que ellos estimaron como las mejores maneras de evaluar de acuerdo con sus fortalezas y debilidades. En específico, los estudiantes expresaron que les gustaría que las tareas prácticas y las presentaciones tuvieran mayor peso en su calificación y que los exámenes escritos no superaran más de 20% de su calificación total.

A lo largo de esta investigación se observó la utilidad de esta manera de evaluar. Los estudiantes se exigieron en cuanto a las tareas prácticas y las presentaciones y fueron calificadas por sus esfuerzos y no solo por el producto. Desde mi parecer, los estudiantes sentían más seguros con estos tipos de tareas debido a que se podrían expresarse mejor, se podrían demostrar su creatividad y lo veía verdaderamente útil. Cuando los estudiantes presentaron el examen escrito final, se notaba que varios de los estudiantes se pusieron nerviosos; un factor que creo tuvo influencia en como contestaron las preguntas. Cabe

mencionar que, aunque no todos los estudiantes obtuvieron una calificación por encima de 8 en el examen final, el peso del examen no influyó las calificaciones drásticamente por lo que no perjudicó a los estudiantes quienes se habían esforzado a lo largo del semestre. Por eso, se considera que estas sugerencias son de valor ya que tuvo el final deseado de involucrarles a los estudiantes en su aprendizaje y les ayudaron salir adelante con su calificación, aunque tengan fortalezas y debilidades distintas en cuanto a su desempeño.

3.7 Bibliografía.

Ahora bien, una de las preocupaciones más prevalentes en las entrevistas de los docentes de EEE I y II fue en la bibliografía del Plan de Estudios 2006, debido a que la mayoría de las fuentes de información tienen entre 25-30 años de antigüedad o que ya no se encuentran en la Biblioteca de la Facultad (Entrevista | P-UNACH 1, 2 y 4; Comité de Diseño Curricular, 2008). Durante el tiempo en el que se organizó el Plan de Estudios 2006 las fuentes de referencia marcadas en la bibliografía estaban entre las más recientes y disponibles en la UNACH. Empero, con los avances científicos que surgen a diario y los materiales nuevos que ha proporcionado la Universidad, esto ya no es el caso. Por ende, se considera necesario modificar la lista de referencias para que contenga información más actualizada.

BIBLIOGRAFÍA: <i>Programas de EEE I y II 2006</i>	
<i>Enseñanza de Español para Extranjeros I:</i>	
Alcina y Bleuca (1988), "Los categorizadores nominales" en <i>Gramática Española</i> , Editorial Ariel.	
Berinstain, H. (1988), <i>Gramática estructural de la lengua española</i> , UNAM: Limusa.	
Liceras, J. M. (1983), Markedness, contrastive analysis and the acquisition of Spanish, syntax by English speakers. University of Toronto: Dissertation.	
Parroche-Ballesteros (1998), <i>Ser y estar en verbos de cambio</i> , Madrid: Arco Libros.	
Suñer, M. (1982), On null subjets. Linguistics analysis.	
Torrego, E. (1984), <i>On inversion in Spanish and some of its effects</i> . Linguistic inquiry.	
VanPatten <i>et al.</i> "Classroom learners, acquisition of <i>ser</i> and <i>estar</i> : accounting for developmental patterns", en <i>Foreign Language Learning</i> , Cambridge; Cambridge University Press.	

Enseñanza de Español para Extranjeros II:
<p>Todos los textos sugeridos para EEE I.</p> <p>Liceras, J. M. (1986), <i>Linguistic theory and second language acquisition: the Spanish non-native grammar of English Speakers</i>. Tübingen: Gunter Narr Verlag.</p>
<p>Tabla 18: Lista de las referencias en los Programas 2006.</p> <p style="text-align: right;">Tomado de Facultad de Lenguas Tuxtla Gutiérrez C-1. (S. f.)</p>

En la tabla siguiente se puede apreciar los cambios propuestos entre el Plan de Estudios 2006 y esta propuesta curricular. Se seleccionaron estas referencias por su accesibilidad, relación al tema y actualización. Todas las referencias físicas están registradas en la Biblioteca de la Facultad de Tuxtla. Además, para fomentar la progresión y las tecnologías, se incluye una sección con ligas de internet y videos que los docentes podrían ocupar para facilitar el aprendizaje y demostrarles a los estudiantes, futuros docentes, dónde se pueden encontrar recursos y apoyos para enseñar.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA:
<i>Propuesta para EELE</i>
Referencias básicas:
<p>Alonso, E., Arnold, J., Cassany, D., Eusebio, S., Garmendia, A., Sans, N., González, M., Cabot, M., González, V., Herrera, F., López, J. D., Orta, A., Ortiz, S., Alonso, G., Sarralde, B., Trujillo, F. Peris, E. M. y Dykes, J. (2015). <i>La formación del profesorado de español – Innovación y reto</i>. Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S. L.: Barcelona.</p> <p>Shrum, J. L., y Glisan, E. W. (2015). <i>Teacher's Handbook, Contextualized Language Instruction</i>. Ed. 5. Cengage Learning. 9781305109704.</p>
Referencias complementarias:
<p>Alatorre, A. (2002). <i>Los 1001 años de la lengua española</i>. Fondo de Cultura Económica. Vol. (3).</p> <p>Arévalo, E. M., Bautista, E., Corpas, J., Garmendia, A., Jiménez, H., y Soriano, C. (2006). <i>Aula latina 1 Curso de Español</i>. Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S. L.: Barcelona.</p> <p>Arévalo, E. M., Bautista, E., Corpas, J., Garmendia, A., Jiménez, H., y Soriano, C. (2006). <i>Aula latina 2 Curso de Español</i>. Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S. L.: Barcelona.</p> <p>Arévalo, E. M., Bautista, E., Corpas, J., Garmendia, A., Jiménez, H., y Soriano, C. (2006). <i>Aula latina 3 Curso de Español</i>. Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S. L.: Barcelona.</p> <p>Beristain, H. (2011). <i>Gramática estructural de la lengua española</i>. Ed. 2. LIMUS Noriega Editores y Universidad Nacional de Autónoma de México: Ciudad de México.</p> <p>Blanch, J. M. L. (2003). <i>Cuestiones de filología hispanoamericana</i>. Universidad Nacional Autónoma de México: Ciudad de México.</p>

<p>Blanch, J. M. L. (2005). <i>Cuestiones de filología española</i>. Universidad Nacional Autónoma de México: Ciudad de México.</p> <p>Chamorro Guerrero, M. D., Lozano López, G., Ríos Rojas, A., Rosales Varo, F., Ruiz Campillo, J. P., Ruiz Fajardo, G. (2006). <i>El ventilador: curso de español de nivel superior</i>. Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S. L.: Barcelona.</p> <p>Gelaber, M., Gelabert, I. M. J., Bueno, I., y Benítez, P. (2002). <i>Producción de materiales para la enseñanza de español</i>. Arco/ Libros, S.L.: Barcelona.</p> <p>Gómez de Enterría, J., Mar Martín de Nicolás, M., Sanz, A., Pilar Castillo, M., Rolán, P., Hernández, I., Moreno, N., Blanco, A. (2001). <i>De la investigación a la práctica en el aula – La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos</i>. [Máster E/LE – Universidad de Alcalá]. Editorial Edinumen: Madrid.</p> <p>Moreno Fernández, F. (2016). <i>La maravillosa historia del español</i>. Instituto Cervantes y Editorial Planeta Mexicana: Ciudad de México.</p> <p>Revilla de Cos, S. (2001). <i>Gramática Española Moderna Un Nuevo Enfoque</i>. Ed. 2. Mc-GRAW-HILL: México.</p>		
<p>Ligas de Internet básicas:</p>		
<p>Fundación para la difusión de la lengua y cultura española: www.fundacionlengua.com/canal-desarrollo/es/actividades-recursos-clase-ele/art/1922</p> <p>Instituto Cervantes: www.cervantes.es/lengua_y_enseñanza/recursos_espanol/enseñar_espanol.htm</p> <p>Tandem – Intercambio de Lenguas: www.tandem.net/es/</p>	<p>Ligas de Internet complementarias:</p>	
	<p>Álvarez Montalbán, F. (2007). www.mecd.gob.es/dam/jcr:7a083f02-34b6-4ad3-8341-73c5b72ac393/2007-esp-12-13alvarez-pdf.pdf</p> <p>Español para Extranjeros: ideasparalacalse.com/espanol-para-extranjeros/</p> <p>Gobierno de España: www.mecd.gov.es</p> <p>Todo ELE: http://www.todoele.net/materiales0.html</p>	
<p>Videos:</p>		
<p>Filología Española:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>De dónde surge el español:</i> www.youtube.com/watch?v=XPGt2e4Lrf8 - <i>Arabismos en español:</i> www.youtube.com/watch?v=NABcHIPTzfU - <i>Extranjerismos en español:</i> www.youtube.com/watch?v=nft71_yv3RA <p>Videos de clases de español:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grabado o descargado 		
<p>Base de datos sugeridos por la UNACH:</p>		
www.conricyt.mx	www.redalyc.org	www.springer.com
<p>Tabla 19: Las modificaciones sugeridas para evaluar y acreditar en la propuesta. - Elaboración propia</p>		

Mi experiencia con las modificaciones en la biblioteca ha sido positiva ya que los recursos están disponibles en el contexto de la investigación y el apoyo de los recursos en línea brindó un elemento tecnológico al aula. A pesar de que estos recursos funcionaron para mí, se

reconoce que no todas las bibliotecas de los 3 campus de la UNACH cuentan con los mismos libros y que esto podría resultar problemático al momento de impartir la materia en los campus San Cristóbal de las Casas y Tapachula. Empero, con planeación, cooperación, intercambio y gestión para la adquisición de nuevos libros, se creen viables las modificaciones a la bibliografía.

3.8 Problemas que se han solucionado debido al cambio de ser una materia optativa a una materia curricular.

Ante todo, el primer problema recurrente tenía que ver con el conocimiento previo de los estudiantes de EEE I y II. Como las materias eran optativas, los estudiantes tenían la opción de cursarlas a partir del 4° semestre. Sin embargo, esto conflictuaba con los conocimientos que los profesores de las materias querían que los estudiantes poseyeran al cursar las materias optativas. Un profesor comentó que optaba por no abarcar los temas asociadas con la sociolingüística ni las metodologías para los grupos en los últimos semestres para no duplicar la información vista en otras asignaturas. Empero el profesor también comentó que, aunque hubiera preferido tratar otros temas importantes, tenía que mencionar estas cuestiones para los grupos en los 4° y 5° semestres, debido a que no tenían este conocimiento (Entrevista | P-UNACH 3). Otra docente comentó que la misma dificultad influyó algunas de sus clases. Aunque que los estudiantes vienen con niveles de conocimiento previo, le fue complicado enseñar los temas marcados en el Plan de Estudios. (Entrevista | P-UNACH 4).

Los estudiantes egresados de las materias que han hecho estancias como profesores o asistentes de español expresaron una preocupación ligada con esta situación también. Ellos y algunos de los profesores de las materias explicaron que entendieron que EEE I se concentra en la teoría, mientras que EEE II está más enfocada en la práctica. Sin embargo, como se expresó anteriormente, muchos de los estudiantes querían una clase práctica y como sintieron que la primera clase careció en este aspecto, tomaron la decisión de no cursar la segunda parte (GFI 5; Entrevista P-UNACH 2). Algunos de los estudiantes egresados comentaron que no pudieron aprovechar la parte práctica, debido a que las materias optativas de la UNACH sólo se imparten cuando haya una demanda significativa de estas materias por

las decisiones de sus compañeros. Uno de los estudiantes expresó que, por tal motivo, le hubiera gustado que la clase fuera requisito en lugar de una optativa (GFI 2).

Con respecto a las situaciones comentadas se observa que varias de las incertidumbres radicaron alrededor del hecho de que las materias eran optativas y no se impartieron consecuentemente en la Licenciatura en los mismos semestres. Por tal razón y el hecho de que los estudiantes han solicitado las materias optativas consistentemente por los últimos 5 años, en las reuniones de trabajo celebradas en la ciudad de Tapachula los días 05 y 06 de octubre de 2017 y 22 y 23 de febrero de 2018, el Comité de Restructuración de la LEI se dio a la tarea, entre otras cosas, de diseñar y revisar la malla curricular, determinando que la unidad de competencia EELE será un curso obligatorio y será impartido en el séptimo semestre en el nuevo Plan de Estudios. (Comité de Reestructuración, minutas de trabajo 2017 y 2018). Así los estudiantes habrán tenido tiempo para cursar las materias que puedan facilitar la comprensión de los temas tratados en EELE, tales como: Morfosintaxis del español, Didáctica de las Lenguas, Paradigma Educativas, Tecnologías Aplicadas en el Aprendizaje, Metodología de la Enseñanza de Lenguas, Lingüística Básica, Política Educativa, Práctica Profesional de Observación, Didáctica de la Gramática y los Elementos Léxicos, Psicolingüística, Didáctica de la Comprensión de Lectura, Sociolingüística, Didáctica de la expresión escrita, Didáctica de la Comunicación Oral y Evaluación de los Aprendizajes. Igualmente, los docentes podrán ser más consistentes en cómo presentan los temas en el nuevo programa ya que sabrán el conocimiento previo que poseen los estudiantes.

Igualmente, tuve la oportunidad de ver cómo las dinámicas de la clase cambiaron basado en el conocimiento previo y la experiencia que los estudiantes habían obtenido entre los estudiantes de séptimo semestre (primer ciclo) y quinto semestre (segundo ciclo). En cuanto a las microenseñanzas, los del séptimo semestre tenían una mejor presencia en la clase, debido a que ya habían llevado sus prácticas. En cambio, los estudiantes de quinto no contaban con esta experiencia y, en mi opinión y la de la profesora-titular, se veía reflejada en cómo realizaron las tareas, cómo participaron en la clase y cómo impartieron las microenseñanzas.

Mapa curricular: LEI Plan de Estudios 2019

PRIMER SEMESTRE				SEGUNDO SEMESTRE				TERCER SEMESTRE				CUARTO SEMESTRE				QUINTO SEMESTRE				SEXTO SEMESTRE				SEPTIMO SEMESTRE				OCTAVO SEMESTRE							
Redacción de textos académicos				Tecnologías aplicadas al aprendizaje				Práctica profesional de observación				Desarrollo de la lengua inglesa				Educación inclusiva				Práctica profesional Supervisada				Práctica profesional de especialización											
HT	HP	HA	C	H	H	HAI	C	H	H	H	C	H	H	HAI	C	H	H	H	C	H	H	H	C	H	H	H	C	H	H	H	C	H	H	H	C
1	3	1	5	1	2	2	5	2	2	2	6	2	1	2	5	2	2	2	6	0	4	5	8									0	4	5	8
Sociedad actual				Metodología de la enseñanza de lenguas				Optativa B				Descripción lingüística del inglés				Sociolingüística				Análisis del discurso				Optativa C				Gestión escolar							
2 2 2 6				2 2 1 5				2 2 2 6				2 2 1 5				2 2 1 5				2 2 2 6				2 1 1 4											
Morfosintaxis del español				Linguística básica				Fonética y fonología				Psicolingüística				Arte y cultura contemporánea				Diseño de proyectos de investigación				Desarrollo de proyectos de investigación				Integración de proyectos de investigación							
2 2 2 6				3 2 2 7				2 2 1 5				2 2 1 5				2 2 2 6				2 2 2 6				2 2 3 6				2 4 2 8							
Didáctica de las lenguas				Inglés para propósitos académicos: lectura				Inglés para propósitos académicos: comunicación oral				Inglés para propósitos académicos: redacción				Didáctica de la expresión escrita				Enseñanza del inglés a niños				Enseñanza del español como lengua extranjera				Optativa D							
2 2 2 6				1 3 2 5				1 3 1 5				1 3 2 6				2 2 2 6				2 2 2 6				2 2 2 6				2 2 2 6							
Paradigmas educativas				Optativa A				Didáctica de la gramática y los elementos léxicos				Didáctica de la comprensión de lectura				Didáctica de la comunicación oral				Evaluación de los aprendizajes				Literatura de la lengua inglesa				Diseño de programas							
3 1 1 5				2 2 2 6				2 2 2 6				2 2 2 6				2 2 2 6				1 3 2 6				3 1 2 6				2 2 2 6							
				Política educativa				Lengua adicional I				Lengua adicional II				Lengua adicional III				Lengua adicional IV															
				2 1 2 5				2 3 2 7				2 3 2 7				2 3 2 7				2 3 2 6															
Inglés I				Inglés II				Inglés III				Inglés IV				Inglés V				Inglés VI				Inglés VII				Inglés VIII							
2 8 3 12				2 8 3 12				2 8 3 12				2 8 3 12				2 8 3 12				2 3 2 7				2 3 2 7				2 3 2 7							
HT	HP	HA	C	H	H	HAI	C	H	H	H	C	H	H	HAI	C	H	H	H	C	H	H	H	C	H	H	H	C	H	H	H	C	H	H	H	C
12	18	11	40	13	20	14	45	13	22	13	47	13	21	13	46	14	21	14	48	11	19	16	44	11	10	11	31	10	16	14	39				
Horas Docencia HT=Horas Teóricas HP=Horas Prácticas																Total de Créditos																			
HAI=Horas de Actividad Independiente C=Créditos																340																			

Tabla 20: Mapa curricular del Plan de Estudios 2019 de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés

- Comité de Reestructuración del PE de la LEI. Sesión de trabajo de 22 y 23 de febrero 2018

3.9 Metodología y enfoques para enseñar ELE.

Una de las preguntas de investigación abarca las metodologías y los enfoques más oportunos para enseñar ELE. A continuación, se verán los aspectos dónde se profundizó y trabajó aspectos de la formación docente con respecto a las metodologías y los enfoques para enseñar ELE y los aspectos fundamentales que los engloban.

En los referentes teóricos se comentó que las metodologías comunicativas y funcionales son las más eficaces y significativas para enseñar una LE. Se aprecia un vínculo estrecho entre la teoría y la práctica, ya que se ve una congruencia reflejada en las respuestas de los profesores de ELE entrevistados quienes coinciden con esta idea. Los entrevistados señalaron que las metodologías y enfoques que les han funcionado mejor en el salón de clase son las

conversacionales, las por competencias, las comunicativas, el funcional-nocional y las situacionales (P-ELExterno 1, 2, 3 y 4; P-UNACH 3 y 4). En este trabajo se consideran todas estas metodologías y enfoques por su eficacia en la enseñanza de LE, tanto en la teoría como en la práctica docente. Como referencia a mi experiencia enseñando lenguas extranjeras, siento que es necesario incluir metodologías y modelos que también se derivaron de estas metodologías como la Respuesta Física Total (*Total Physical Response*); el Modelo Presentación, Atención, Co-Construcción, Extensión también conocido por su acrónimo PACE; Aprendizaje a través del juego (*Learn by Play*) y Enseñanza por Tareas (*Task Based Language Learning*).

Cabe resaltar que varios de los profesores de ELE entrevistados comentaron que fue necesario aprender a emplear actividades usando metodologías distintas, principalmente las enfocadas en aspectos gramaticales, ya que uno tiene que cumplir con los requisitos establecidos por las instituciones educativas en donde esté y adaptarse al estilo de aprendizaje de los estudiantes (P-UNACH 2 y 3; GFI 2, 4 y 6). El P-ELExterno 3 comentó que ha tenido varios estudiantes que exigen explicaciones gramaticales, ya que es la norma en las instituciones dónde estudian y que, sin ellas, los estudiantes sienten que las clases están incompletas.

[Uno] de los principales problemas es que, el español [se] enseña en otros lados. Bueno es lo que he visto con respecto a mi experiencia, aquí, en la universidad de Quintana Roo. [Los] estudiantes que vienen a estudiar español como lengua extranjera aprenden el español [en otros contextos] de una manera muy gramatical. ¡Gramática, gramática, gramática! Entonces cuando uno quiere hacer la transición a un español un poco más comunicativo, se enfrenta con el problema de que los estudiantes necesitan clases gramaticales porque ese es el estilo al que están acostumbrados y sienten que una clase comunicativa, que también incluye gramática, pero no de manera únicamente [explícita], sienten como que algo falta.

(Extracto de entrevista P-ELExterno 3)

Este profesor también explica que en ocasiones es útil ocupar combinaciones de metodologías comunicativas y gramaticales para atender los distintos estilos de aprendizaje en una clase. Dos de los estudiantes egresados de las materias que hicieron estancias como asistentes de español concordaron con esta idea y comentaron que en las instituciones donde

enseñaron, les grabaron las clases para asegurar que los docentes implementaran las metodologías deseada. Esta información ejemplifica porqué es necesario que los profesores de ELE aprenden a impartir clases con metodologías diversas. Igualmente, este ejemplo da validez a la razón por la cual es menester que los futuros profesionistas aprendan a enseñar empleando distintas metodologías (GFI 2 y 4).

Esta información revela que aun cuando el consenso general de las entrevistas y la teoría indica que las metodologías eficaces para la enseñanza de español son las comunicativas y funcionales, es preciso concientizarles a los profesionistas en desarrollo a entender que en otros contextos aplica el concepto *-a donde fueras, respeta lo que vieras-* y enfatizar la importancia de saber trabajar utilizando metodologías y enfoques distintos.

Primer Ciclo

Con el grupo del primer ciclo, cada estudiante realizó dos microenseñanzas para cumplir con la parte práctica de la asignatura. En la clase se entendía que el estudiante impartiendo la microenseñanza tomaría el papel del docente y los compañeros tomarían él de los estudiantes de ELE; lo cual implicaba que el docente tenía que adecuar su lenguaje según el “nivel de los estudiantes” y los estudiantes tenían que fingir no entender español o adecuar su español para equivaler al español de un estudiante de un nivel determinado.

Antes de que los estudiantes impartieran la primera microenseñanza, les di una demostración de cómo aprendí español *-con una metodología centrada en la gramática-* versus cómo enseño español *-utilizando una combinación de las metodologías comunicativas y funcionales;* el tema de ambas clases fueron los saludos, las despedidas y cómo presentarse. Después de demostrar cómo se realizaron las dos clases, los estudiantes tomaron algunos minutos para reflexionar sobre las ventajas y desventajas de enseñar con cada metodología. Luego los estudiantes expresaron sus opiniones con el grupo. Mientras algunos de los estudiantes opinaron que les agradó más la metodología gramatical, la opinión popular era que la clase comunicativa-funcional era más entretenida, significativa y entendible para los estudiantes.

Posteriormente, en respuesta a cómo interpretaron la demostración, los estudiantes impartieron la primera microenseñanza. Con los estudiantes del primer ciclo se permitió que ellos escogieran la metodología que quisieran para enseñar un tema cultural a un grupo de anglohablantes de su elección, desarrollando varias destrezas lingüísticas. Es importante decir que se alentó al grupo a atreverse a usar una metodología que normalmente no ocupaban. Todos utilizaron métodos mixtos que constituían entre la Gramática-Traducción, el Método Directo y el Método Comunicativo. También cabe mencionar que en séptimo semestre los estudiantes ya tenían experiencia impartiendo clases de inglés como LE. En cambio, para la segunda microenseñanza del primer ciclo, los estudiantes tuvieron que enseñar un tema gramatical asignado para un grupo de anglohablantes particular utilizando una metodología comunicativa, la cual la mayoría de los estudiantes pretendían ocupar en sus clases.

Pese a que los estudiantes habían estudiado los distintos tipos de metodologías en asignaturas previas, aun les resultó complejo planear una clase con una metodología determinada. Al darles asesoría a los estudiantes, se notó que varios tenían una idea de cuáles son las metodologías diferentes, pero la mayoría no se sentían seguros realizando clases con ellas, aún las comunicativas y funcionales que pretendían utilizar. Igualmente, algunos de los estudiantes comentaron que tienen conocimiento de la teoría de las diversas metodologías, pero les hace falta el lado práctico para aplicarlas en la enseñanza. Se interpreta esta información como un refuerzo positivo para la implementación de las microenseñanzas. De igual forma, los estudiantes del primero ciclo que participaron en el grupo focal comentaron lo siguiente:

Creo que si es importante lo que hicimos durante [las microenseñanzas] porque, al menos para mí, sí, fue significativo ver en lo que mis compañeros erraban para que yo mejorara, o lo que ellos hacían bien para que yo también lo hiciera; no nada más en la enseñanza de español si no en la enseñanza de lenguas. Porque creo que, al menos para mí, a mí, sí, me gustó y aunque es como muy fingido, pero realmente estando como maestro enfrente de la clase, aunque sea fingido, no creo que alguno de nosotros haya dicho “ah, no me importa” o “no estoy nervioso” o “todo va a salir bien”. O sea, de todos modos, no tienes la confianza así tan elevada.

(Extracto de grupo focal GFII 2)

A mí, sí, me gustó que nosotros [hemos realizado microenseñanzas para enseñar español], porque no es seguro que vamos a ser profesores de inglés.

(Extracto de grupo focal GFII 3)

Es de valor mencionar que algunos de los estudiantes no quedaron convencidos de la eficacia de estas metodologías ya que les fue difícil observar la efectividad de ellas por la naturaleza del contexto. Debido a que se realizaron todas las microenseñanzas en español y se apoyaron con inglés, “el idioma de los estudiantes” ya que todos los estudiantes tienen un nivel alto de dominio en el séptimo semestre, los estudiantes no podían percibir los aspectos dificultosos para un estudiante de ELE de verdad. Al final, todos los estudiantes tenían un cierto dominio de ambas lenguas y es difícil fingir que uno no entiende una lengua que habla.

[Fue] en un poco difícil dar una [microenseñanza] dentro, porque ya sabes que tus compañeros ya saben los puntos gramaticales.

(Extracto de grupo focal GFII 3)

[Incluso] en nuestra mente teníamos al estar presentando “me van a ayudar en cualquier cosa si me equivoco” ese tipo de cosas o no voy a explicar esto porque son mis amigos y me van a entender o no me van a preguntar cosas difíciles que yo no sé.

(Extracto de grupo focal GFII 2)

Sin embargo, tanto la profesora-titular como yo sentimos diferente la dinámica. A pesar de que los estudiantes enseñaron a sus compañeros, había varios estudiantes inquisitivos que preguntaron sobre aspectos, especialmente de la gramática, y los estudiantes que impartieron las microenseñanzas no sabían contestar. También, surgieron algunas cuestiones en cuanto a la gestión del aula durante las microenseñanzas. Aunque los estudiantes enseñaban a sus compañeros, esto no impedía que los estudiantes se distrajeran o no realizaran bien las actividades cuando se aburrían o simplemente no entendían las instrucciones.

Al observar estos aspectos en las microenseñanzas, contemplé los siguientes aspectos en el segundo ciclo y en la propuesta:

(1) Las microenseñanzas sirvieron como práctica para los estudiantes quienes sintieron que les faltaba experiencia. Además, se evidenció que estas microenseñanzas servían para poner en práctica la teoría y explotar la oportunidad de profundizar sobre cómo enseñar utilizando metodologías distintas.

(2) Debido a que es difícil que los estudiantes entiendan los retos que enfrentan los estudiantes de ELE al impartir las microenseñanzas en español e inglés, sería benéfico hacer que los estudiantes tomen el papel de estudiante de LE de nuevo, es decir que el docente o un profesor visitante imparta una clase de muestra en otra lengua que los estudiantes no conozcan, para poder sensibilizarles a los estudiantes y hacer que empaticen con sus futuros estudiantes.

(3) Sería útil para los estudiantes desarrollar estrategias para gestionar mejor sus clases y promover que los estudiantes estén involucrados en las actividades y participando activamente.

Segundo Ciclo

En el segundo ciclo se cambió un poco la dinámica de las microenseñanzas. A los estudiantes del quinto semestre les di la misma demostración de *cómo aprendí español vs. cómo lo enseño* y realizamos la misma actividad de reflexión donde se evidenció que los estudiantes opinaron casi lo mismo sobre la eficacia de las metodologías. Empero, impartí otras dos microenseñanzas ocupando las mismas metodologías en portugués, una lengua desconocida por todos los estudiantes. A pesar de que la demostración era rápida, y, hasta superficial, resultó ser fructífero para los estudiantes debido a que tuvieron que ponerse en el lugar de un estudiante de verdad y determinar cuáles de las metodologías era más ventajosa y eficaz para aprender LE.

Ahora bien, se reconoce que quizá los futuros docentes de EELE no dominen una lengua desconocida por los estudiantes que puedan usar para impartir una clase de microenseñanza semejante. Empero, con la cantidad de lenguas que se ofrece en la Facultad de Lenguas - inglés, alemán, francés, chino mandarín e italiano- y las lenguas que se enseñan en las

regiones cercanas -tsotsil, tseltal, zoque, chol, tojolabal, etc.- se considera que es posible colaborar con docentes de estas lenguas para poder involucrar este aspecto invaluable en la nueva propuesta y simultáneamente trabajar cuestiones de la interculturalidad y la diversidad en el aula. En la siguiente figura se muestra las posibilidades de trabajar intercolegialmente con los docentes de lengua del tres campus de la UNACH, con docentes de otras universidades en la región, o posiblemente con las comunidades autóctonas presentes en el Estado de Chiapas.

Las lenguas ofrecidas en los Campus de la UNACH del año 2018 y las lenguas presentes en el Estado de Chiapas

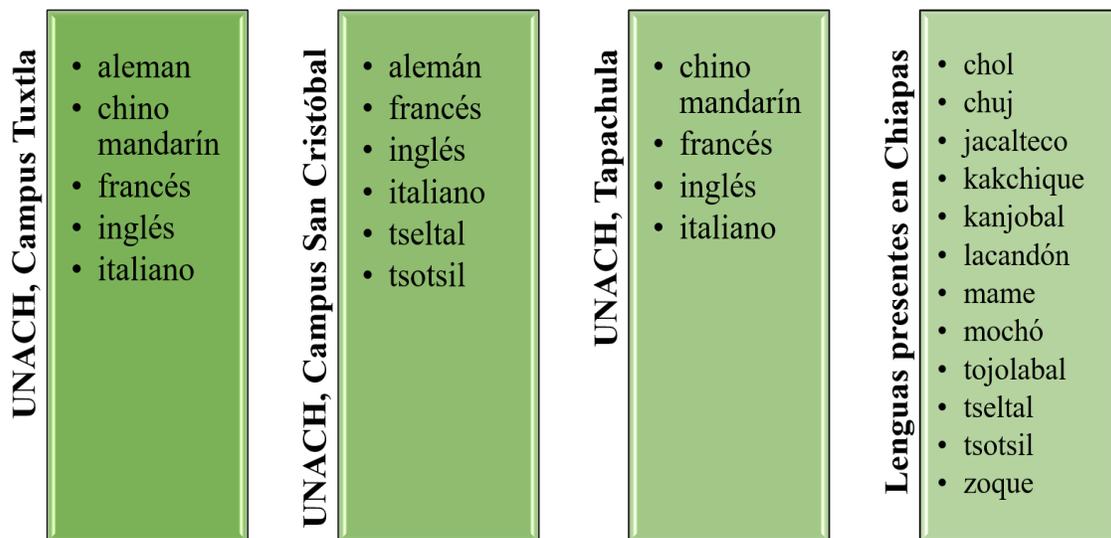


Figura 18: Las lenguas ofrecidas en los diferentes campus de la UNACH y las lenguas presentes en Chiapas que se podrían explotar para realizar una demostración de una clase de LE.

- Fuentes UNACH Tuxtla, Facultad de Lenguas (2018); UNACH San Cristóbal (2018); UNACH Tapachula (2018); Zambrano (2018)

En el segundo ciclo, a diferencia del primero, los estudiantes impartieron sus clases de microenseñanza para enseñar un tema cultural de su elección, a grupos de estudiantes de su elección, con metodologías diferentes asignadas, pero actuales y ampliamente usadas en la enseñanza de LE. Se seleccionaron las metodologías: Gramática-Traducción, Método Audio-lingual, Método Natural/ Directo, Suggestopedia, Método Comunicativo, Nocional-Funcional, Enseñanza Basado en Tareas (*Task-Based Learning*) y Enseñanza Basado en Estrategias (*Strategy Based Learning*). La razón por la cual se seleccionaron estas

metodologías se basó en las metodologías que los docentes de ELE entrevistados pretendieron emplear en sus clases; las metodologías que los estudiantes egresados que fungieron como asistente de español tuvieron que aprender; y las metodologías que la docente-titular y yo hemos utilizado para enseñar LE. Como una nota adicional, es importante recordar que los estudiantes de quinto semestre no contaban con experiencia impartiendo clases de LE, a diferencia de los de séptimo que participaron en el primer ciclo.

Además, en la segunda microenseñanza de ambos ciclos, los estudiantes tuvieron que enseñar un aspecto gramatical asignado para un grupo de estudiantes de su elección utilizando una metodología comunicativa o funcional con actividades comunicativas. Ahora bien, en el primer ciclo, durante las asesorías que la profesora-titular y yo realizamos para guiarles a los estudiantes en el diseño de sus planes de microenseñanza, observé que casi todos los estudiantes con quienes hablé pretendían ocupar una metodología comunicativa, pero la mayoría no podía definir ni lo que entendieron por enseñar comunicativamente ni proveer un ejemplo de actividades realmente comunicativas (SATS 3), sino recurrían a actividades gramaticales como *completar la oración, rellenar los huecos, traducciones*, etc. o tenían la confusión de que las actividades dinámicas son iguales a las actividades comunicativas.

Este fenómeno no es único en este contexto. VanPatten (2017) explica que la idea de enseñar comunicativamente es compleja debido a que, a menudo, les es difícil a los mismos profesores definir qué es comunicación con respecto a L2 y LE. Por ende, se ha observado en varios casos que la idea de enseñar comunicativamente se ha transformado para encajar con la definición que el docente le dé, aunque no sea la correcta (VanPatten, 2017). Para ayudar a los estudiantes a mejor definir lo que significa enseñar comunicativamente, en el segundo ciclo se profundizó sobre este aspecto. Antes de asignar los temas, les pregunté a los estudiantes qué entendían por “las metodologías comunicativas” y “la comunicación”. La mayoría de los estudiantes comentaron que, para ellos la comunicación es simplemente cuando uno habla o escucha. Otros expusieron un poco más y dijeron que la expresión es la transmisión y la recepción de un mensaje. Otros abarcaron aspectos más allá de la mera habla y dijeron que es cuando uno puede interpretar un mensaje, sea verbal o no verbal, y entender el significado atrás de las sutilezas de la lengua, como el paralenguaje y el lenguaje corporal

(SATS 11). Después de reflexionar sobre qué es la comunicación y qué implica en la enseñanza, contrastamos sus ideas con las que propone VanPatten (2017) quien explica que la comunicación en la enseñanza de L2 y LE se centra en cuatro aspectos:

- **El significado:** El mensaje literal y, en algunos casos, el mensaje subyacente.
- **La expresión:** Cualquier producción, oral o no, que conlleva un mensaje que se ocupa al expresarse en situaciones intrapersonales e interpersonales.
- **Interpretación:** El acto de interpretar y comprender las producciones de expresión.
- **Negociación:** Los medios tomados por uno de los interlocutores cuando no ha sido exitosa la comunicación.

En mi opinión, tocar este tema con los estudiantes resultó benéfico ya que, en mi parecer, los estudiantes tomaron estos aspectos en cuenta en las segundas microenseñanzas. Esto se evidenció en cómo se manejaron y los apoyos que ocuparon para asegurar que los estudiantes les comprendieran y, también, en la manera en que se desarrollaron sus actividades. También es importante resaltar que no todos los estudiantes lograron impartir clases estrictamente comunicativas. En 3 de las 8 clases comunicativas impartidas, algunos de los estudiantes recurrieron a actividades gramaticales; justificando en su reflexión que el uso de este tipo de actividades es por hábito, ya que así aprendieron otras lenguas.

De esta información se interpreta que la implementación de las clases de demostración en una lengua desconocida por los estudiantes; abordar aspectos teóricos relacionados con las metodologías y la realización de las dos microenseñanzas por parte de los estudiantes utilizando una combinación de metodologías gramaticales y comunicativas / funcionales resultó benéfico para los futuros docentes. A través de estas actividades los estudiantes pudieron identificar las ventajas y desventajas de las diferentes metodologías y aplicarlas para experimentar su funcionalidad de primera mano. Este cambio simula los deberes de planear clases, crear / recolectar materiales, trabajar intercolegialmente, impartir una clase y gestionar los aspectos de ella. Por eso, se determina que el cambio coincide con las expectativas de la Universidad, en cuanto a enseñar a los estudiantes por competencias, y las de los docentes y de los estudiantes, debido a que son saberes teóricos y prácticos que todo profesor de lengua necesita desarrollar para ser competente en su campo laboral.

3.10 Estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Anteriormente, se revisaron las estrategias de enseñanza propuestas por Anijovich y Mora (2009) *-las decisiones generales que toma el docente para orientar la enseñanza y promover el aprendizaje-* y las de aprendizaje propuestas por Oxford y Cohen en Gómez del Pulgar Valladolid (2013) *-los pensamiento y comportamientos que los estudiantes usan para aprender.* A continuación, se comparan estas estrategias didácticas con las estrategias de enseñanza que los profesores de EEE I y II emplean y las estrategias que se abarcaron en la clase EELE.

Los profesores entrevistados que cuentan con experiencia enseñando ELE expresaron que, para ellos, *las estrategias de enseñanza* más eficaces son las que complementan las metodologías y los enfoques nombrados anteriormente. Asimismo, mencionaron que han utilizado estrategias que fomentan la autonomía del estudiante; el uso correcto de la lengua meta mediante la sistematización de los aspectos gramaticales con actividades; el tratar temas culturales; y el fomento de las competencias necesarias para comunicarse efectiva y pragmáticamente en contextos diversos (P-UNACH 3 y 4; P-ELEexterno 1, 2, 3 y 4).

Se considera que el conjunto de las estrategias directas e indirectas mencionadas por los profesores entrevistados y Oxford (en Gómez del Pulgar Valladolid, 2013) son óptimas a desarrollar en las clases de ELE y EELE ya que, mediante otras investigaciones, estudios a profundidad y observación empírica, han demostrado ser benéficos tanto para estudiantes de lengua, como de otras disciplinas. Esto se evidenció en las observaciones de clases de ELE que realicé cuando los profesores implementaron varias de las *estrategias de enseñanza* con la intención de que los estudiantes tuvieran que capitalizar las *estrategias de aprendizaje directas e indirectas* mencionadas por Oxford (en Gómez del Pulgar Valladolid, 2013) mediante juegos de memorama, lluvia de ideas, etc. De este modo, los profesores de ELE orientan la enseñanza con el fin de promover estudiantes responsables para su aprendizaje y sensibles hacia las culturas hispanas que pueden comunicarse correctamente en español según la situación que se presente.

En cambio, los profesores de las materias EEE I y II, comentaron que han usado las estrategias que promueven las competencias concentradas en el mejoramiento de la persona como individuo y profesionista (P-UNACH 2). Algunas de estas estrategias implican la autonomía del estudiante mediante actividades que requieren investigación y la observación crítica. También nombraron estrategias vinculadas con el conocimiento tecnológico en la enseñanza (TICs) (P-UNACH 3). Todos los profesores dijeron que propician las estrategias mediante trabajos donde los estudiantes tienen que elaborar actividades, dinámicas y planes de clase para simular deberes laborales futuros. Así, se entiende que los profesores de EEE I y II encaminan a los futuros profesionistas a ser investigadores preparados en su campo laboral y críticos y reflexivos en su trabajo.

A pesar de que los profesores de las materias EEE I y II nombraron varias estrategias de enseñanza que aplican en sus clases, los estudiantes egresados de las materias que contaban con experiencia como asistentes de español y los estudiantes del primer ciclo de la investigación, comentaron que sintieron hubo una carencia en este aspecto. De hecho, 3 de los egresados exasistentes de español y 2 de los estudiantes del primer ciclo que participaron en los grupos focales expresaron que les hubiera gustado explotar o hacer más hincapié sobre las estrategias de enseñanza.

Me hubiera gustado hacer mucho hincapié [sobre estrategias] para enseñar.

[...] lo que necesitamos son estrategias.

Me hubiera gustado [...] aprender estrategias y todo porque, sí, tenía como muchas ganas de aprender [...].

El alumno necesita saber estrategias de cómo enseñar dependiendo de los países a los que vaya.

(Extractos de los grupos focales GF I 8 y GF II 1, 3 y 5)

Basándonos en las estrategias de enseñanza citadas en la teoría correspondiente, las mencionadas por los docentes de ELE y de las materias optativas EEE I y II, se propone la siguiente lista de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Se considera que la implementación de estas *estrategias de enseñanza* facilitará el aprendizaje durante el curso, y que, a su vez, serán *las estrategias de aprendizaje* complementadas para reforzar el aprendizaje de los

temas. Es pertinente señalar que en la propuesta el Comité de Restructuración las nombra *actividades de aprendizaje*.

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EEE I
<i>Plan de estudios 2006</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Cátedra. • Discusiones. • Mapas conceptuales. • Aplicación del ciclo de aprendizaje a través de <i>Experiential Learning</i>: <ul style="list-style-type: none"> - Experimentación. - Reflexión. - Conceptualización. - Plan de acción • Lecturas comentadas. • Lluvia de ideas. • Actividades de asimilación.
<p>Tabla 21: Lista de las técnicas de enseñanza-aprendizaje aprobadas en programa 2006 para la clase EEE I. Tomado de Facultad de Lenguas Tuxtla Gutiérrez C-1. (S. f).</p>

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
<i>Propuesta 2018</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Asignar antologías, lecturas y estudios de casos para los temas a profundizar. • Asesorar en el desarrollo de los temas en clase; moderar los debates, discusiones grupales y/o foros sobre problemáticas específicas. • Ejemplificar cualquier tipo de exposición, presentación, dinámica, proyecto o presentación (microenseñanzas). • Desarrollar prototipos de los productos esperados. • Asignar trabajos que simulan las responsabilidades del profesor/ asistente de ELE. • Orientar a los estudiantes sobre el diseño y creación de materiales didácticos, sobre cómo emplear estrategias, enseñar en contextos distintos y organizar talleres para experimentar con estos aspectos. • Apoyarse con las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs). • Asignar proyectos o tareas como necesario para facilitar el proceso de construcción del conocimiento. • Aplicar y administrar evaluaciones.
<p>Tabla 22: Lista de las estrategias de enseñanza propuestas para EELE. - Elaboración propia</p>

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EEE II	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
<i>Plan de estudios 2006</i>	<i>Propuesta 2018</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Talleres. • Cátedra. • Discusiones. • Mapas conceptuales. • Aplicación del ciclo de aprendizaje a través de <i>Experiential Learning</i>: <ul style="list-style-type: none"> - Experimentación. - Reflexión. - Conceptualización. - Plan de acción • Lecturas comentadas. • Lluvia de ideas. • Actividades de asimilación (<i>raising-consciousness</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres. • Comentar sobre las antologías. • Investigar temas específicos. • Exponer y presentar temas específicos. • Trabajo independiente y colaborativo. • Participación en debates, discusiones de temas, mesas redondas, foros sobre problemáticas específicas. • Mapas conceptuales; esquemas, tablas comparativas, mnemotecnias, lluvia de ideas etc. • Impartir y observar clases de español (microenseñanza y vía multimedia). • Crear actividades para grupos con niveles lingüísticos distintos y conocimiento cultural distinto para facilitar el desarrollo de las habilidades y subhabilidades.
<p>Tabla 23: Lista de las técnicas de enseñanza-aprendizaje aprobadas en programa 2006 para la clase EEE II. - Tomado de Facultad de Lenguas Tuxtla Gutiérrez C-1. (S. f).</p>	<p>Tabla 24: Lista de las estrategias de enseñanza propuestas para EELE. - Elaboración propia</p>

Esta lista no es exhaustiva y la carencia de otras estrategias no implica que no se les tome en consideración. Se estima que cualquier estrategia que perpetua o incita al aprendizaje y sirve para cumplir con el propósito general y promover las competencias establecidas son adecuadas para emplear en EELE. Además, se considera que la manera más eficaz de enseñar cómo emplear estrategias es mediante el ejemplo.

Durante mis prácticas con el primer grupo, se emplearon las técnicas establecidas en el Programa 2006; principalmente las discusiones y las actividades de asimilación vía las microenseñanzas. Sin embargo, después de haber reflexionado sobre la información provista por los profesores de ELE, EEE I y II y haber realizado modificaciones en la propuesta, siento que explotamos las estrategias mucho más en el segundo ciclo, especialmente en cuanto a las microenseñanzas, las discusiones, presentaciones de temas y los talleres.

En el segundo ciclo, los estudiantes dieron un total de 3 presentaciones donde expusieron sobre cómo emplear los siguientes aspectos para la enseñanza del español mediante ejemplos:

las metodologías diferentes; TICs / TACs, y los tipos de actividades comunicativas. También es importante destacar que, después de cada presentación y demostración, los grupos tomaron unos minutos para felicitar a sus compañeros por su trabajo, comentar sobre los aspectos fuertes o positivos realizados y proveer retroalimentación positiva y constructiva para una posible mejora. Además, se comentó en grupo sobre la importancia del contenido y de las estrategias empleadas.

Otra actividad donde se abordó el tema de las estrategias fue en el taller que realicé con los estudiantes en el segundo ciclo. En ello, nos enfocamos en las estrategias que el docente puede desarrollar para mejorar cómo enseñar y su presencia docente en el aula. Comenzamos con la manera en que los profesores presentan información en el pizarrón enfocándonos en el dibujo, la letra y el espacio entre los elementos. Les comenté a los estudiantes que dibujarían nueve conceptos sin usar palabras, con la dificultad en cada concepto oscilando de más sencillo a más complejo. Después, los estudiantes tenían que autocriticarse en cómo organizaron la información y sobre la legibilidad del contenido, comparando su trabajo con el de sus compañeros. Posteriormente, se realizó una actividad semejante con letra donde los estudiantes experimentaron con el espacio, la forma de la letra, el color y cómo pusieron énfasis o resaltaron el significado de aspectos específicos. Después, se abordó la teoría sobre cómo dar instrucciones y practicamos ejecutándolas efectivamente. Por último, se trató cómo los estudiantes proyectan la voz. Analizamos cómo el volumen y tono de voz, los gestos, el lenguaje corporal y la postura pueden ser ventajosos o desventajosos en la enseñanza. Los estudiantes y la profesora-titular comentaron que el taller fue divertido, que aprendieron sobre varios temas que no habían contemplado antes y que lo que aprendieron les servirá a los estudiantes en el campo laboral y profesional. En las retroalimentaciones los estudiantes comentaron lo siguiente sobre las estrategias mencionadas anteriormente:

Aprendí sobre como emplear las estrategias docentes en el aula, pues una cosa es saberlo y otra es desempeñarlo.

Aprendí como organizar información y mis ideas en el pizarrón.

Aprendí que nosotros como futuros maestros debemos adaptarnos a la cultura y al ambiente de nuestros estudiantes.

Aprendí que hacer uso de gestos, el lenguaje corporal y la entonación de voz es de suma importancia.

Aprendí a utilizar más el lenguaje corporal y a jugar con los tonos de voz [para captar la atención] de los estudiantes. Me gustó saber que también el cómo se escribe afecta la manera en la que los estudiantes aprenden [...] a mí parecer fue muy fructífero.

Aprendí algunas estrategias para captar la atención que creo serán muy útiles para mis siguientes microenseñanzas, también otras estrategias para dar instrucciones, que hacer y que no, y como todo puede influir en el momento de dar instrucciones (lenguaje corporal, ejemplos, [apoyo visual], etc.)

No sabía, o nunca me había planteado la idea, de que la forma de captar la atención de los estudiantes puede ser diferente dependiendo de la edad [y cultura de los estudiantes]. Ahora sé que podemos emplear diferentes estrategias para tener éxito en clase.

(SATS 11 Retroalimentación de los estudiantes)

Como se reveló en la teoría, las entrevistas, grupos focales y las clases que impartí, las estrategias didácticas son primordiales en cuestiones cognitivas y afectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, de los comentarios de la profesora-titular y de los estudiantes, se evidencia que el abarcar estos temas que fomentan el desarrollo profesional les fue útil a los estudiantes. Por ende, se considera que es de valor abordar las estrategias en las clases de EELE. Por las razones comentadas, se justifica la utilidad y la validez de las estrategias propuestas.

3.11 Actividades curriculares para enseñar ELE y EELE.

En el marco teórico se explicó qué se entiende a la *actividad curricular* como cualquier dinámica preseleccionada para fomentar el aprendizaje de las competencias marcadas en un Plan de Estudios. A continuación, se examinan las actividades que los profesores de ELE, la profesora-titular y yo hemos ocupado y que consideramos las más eficaces para enseñar-aprender ELE. Posteriormente, se ven las actividades que los profesores de las materias optativas EEE I y II emplean para enseñar. Después, se comparan las actividades mencionadas con las estipuladas en los programas del Plan de Estudio 2006 con el fin de triangular la información y plantear las actividades de la propuesta.

Actividades para enseñar ELE

La evidencia mostró que las metodologías, y, por consecuencia, las actividades comunicativas y funcionales son las ideales para enseñar ELE. Congruentemente, todos los profesores de ELE entrevistados coincidieron en la idea que las actividades dinámicas y comunicativas que reflejan la cultural meta; que presentan los temas inductivamente; y que se centran en el estudiante y la interacción son de suma importancia. Además, compartieron las siguientes actividades que han utilizado para promover el uso de la lengua en sus clases, aunque se resalta que no todas son comunicativas-funcionales:

- *Usar repeticiones y diálogos.*
- *Traducir textos.*
- *Enseñar vocabulario utilizando estrategias distintas; lluvia de ideas, juegos, etc.*
- *Actividades tipo “jigsaw” e “información-gap”.*
- *Reforzar las estructuras gramaticales con actividades escritas.*
- *Reforzar la comunicación con actividades orales y auditivas; presentaciones, conversaciones, narraciones, audiolibros, etc.*
- *Reforzar la comprensión lectora con libros y textos; leer en voz alta, exposiciones, reportes de lectura, etc.*
- *Realizar aproximaciones culturales mediante actividades tipo piñatas, kermeses y cortometrajes y videos que ilustran aspectos culturales como el baile, la vestimenta típica y las fiestas religiosas; entre otros.*
- *Entrevistas con nativo hablantes de español.*

(Entrevistas P-UNACH 3 y 4; P-ELEexterno 1, 2, 3 y 4 | Observaciones 1, 2 y 3)

A lo largo de mi experiencia como profesora de lengua extranjera, yo también he experimentado con varios tipos de actividades y concuerdo con la idea de que las actividades comunicativas son las mejores para enseñar una LE efectivamente. Así se ejemplificó durante el contraste de las microenseñanzas centradas en la gramática y las centradas en la comunicación que impartí en el primero y segundo ciclos. Las actividades que me han resultado más eficaces para enseñar lengua extranjera son las propuestas por Richards (2006) quien proporciona actividades para desarrollar todas las destrezas, y por Donato y Adair Hauck (en Schrum y Glisan, 2015) quienes aportan actividades para abarcar temas literarios. Considero su eficacia basada en el tiempo que los estudiantes se comunican en la lengua meta, el esfuerzo que ponen en las actividades y sus opiniones sobre que tan amenas fueron. Además, me inclino por el uso de estas actividades por la diversidad de su naturaleza, los tipos de interacción que ocurren en ellas *-interacción interpersonal, interpretativa y relacionada con la presentación-* la posibilidad de incluir temas culturales, las destrezas lingüísticas que desarrollan, la semejanza de situaciones verdaderas y la semejanza a cómo uno aprende su L1.

Tipos de actividades propuestas por Richards (2006)

- ***Falta de información (Information Gap)***: Se refiere a cuando los estudiantes tienen que comunicarse con otros para conseguir información que no tienen para completar una actividad.
- ***Rompecabezas de información (Jig saw)***: Este tipo de actividad es como la actividad “falta de información”, pero se realiza a una escala más grande. Se refiere a actividades donde los estudiantes se dividen en grupos y cada grupo está presentado con una fracción de la información necesaria para completar una sola actividad. Luego, los estudiantes tienen que comunicarse con los estudiantes que tienen la información faltante y encajar las “*piezas de la información*” para completar el “*rompecabezas*”.
- ***Realización de una tarea (Task-completion)***: Se refiere a cualquier actividad donde el estudiante está obligado a usar recursos lingüísticos y conocimiento de la lengua meta para completar una tarea, tales como rompecabezas, juegos, acertijos, leer mapas, etcétera.

- **Recopilación de información** (*Information-gathering*): Se refiere a cualquier actividad donde se requiere que el estudiante utilice sus recursos lingüísticos para recopilar información sobre un tema específico. Algunos ejemplos serían encuestas, entrevistas, búsquedas, investigaciones, etcétera.
- **Intercambio de opinión** (*Opinion-sharing*): Es cualquier actividad donde los estudiantes comparten y comparan ideas, valores, opiniones y creencias sobre un tema específico.
- **Transferencia de información** (*Information-transfer*): Se refiere a las actividades donde los estudiantes reciben información de una forma y tienen que comunicar la misma idea, o transferir la información, utilizando una forma distinta. Por ejemplo; convertir instrucciones orales en una serie de instrucciones escritas o plasmar la información gráficamente.
- **Necesidad de inferencia o razonamiento** (*Reasoning-gap*): Se refiere a las actividades donde los estudiantes tienen que derivar nueva información mediante el proceso de inferencia y el razonamiento práctico basado en otra información presentada, por ejemplo; crear horarios, histogramas, tablas de información, gráficas, etcétera.
- **Juego de papeles** (*Role play*): Se refiere a cualquier actividad donde se asignan papeles a los estudiantes y quienes tienen que improvisar un escenario o hacer algún tipo de intercambio comunicativo basado en la información que reciben o pistas.

Tipos de actividades propuestas por Donato y Adair Hauck (en Schrum y Glisan, 2015) para enseñar literatura y la comprensión lectora

- **Pre-actividades:** Se refiere a las actividades que se realizan antes de tratar el tema principal; tales como, actividades de predicción donde los estudiantes tienen que suponer lo que va a acontecer en la historia basado en una serie de pista escrita, gráficas o conocimiento previo.
- **Actividades realizadas congruentemente al contar historia:** Se refiere a las actividades de comprensión, como la repetición de frases claves, actividades de respuesta física o mímica, la expresión de opiniones sobre la historia, actuaciones de partes de la historia, formular preguntas relacionadas con la historia, formular

hipótesis sobre lo que acontecerá después; y hacer generalizaciones inductivas sobre las formas de la lengua meta.

- **Post-actividades:** La realización de dramatizaciones; simulaciones; la creación de juegos; proyectos de escritura auténtica donde el estudiante cambia el final de la historia, cambia los personajes de la historia, recuenta la historia desde otra perspectiva, adecua la historia para una audiencia diferente, compara la historia con una que tiene significancia cultura para él o ella; diseñar material complementario para acompañar el texto, etcétera.

Basado en los datos vistos se considera menester que los futuros docentes de ELE aprendan a enseñar utilizando las actividades mencionadas y cualquier otra que fomente la comunicación en español. Concurrentemente, los estudiantes de ambos ciclos me informaron mediante las hojas de retroalimentación que quisieran aprender más sobre los tipos de actividades dinámicas y divertidas para enseñar ELE. Sin embargo, siento que se descuidó este aspecto en el primer ciclo. En lugar de pedirles a los estudiantes que aprendieran sobre estos tipos de actividades, simplemente se permitió que los estudiantes desarrollaran actividades basadas con lo que ya estaban familiarizados. Sin embargo, en el segundo ciclo se les pidió a los estudiantes que profundizaran sobre las actividades arriba señaladas y que las emplearan en la segunda microenseñanza. Como resultado, los estudiantes comentaron que estos tipos de actividades son bastante agradables, ya que son dinámicas, entretenidas, y, a la vez, eficaces, ya que obligan a los estudiantes a hacer uso de la lengua meta (SATS 11). Para efectos de este trabajo, se considera que estos comentarios dan validez a la eficacia de estas actividades con respecto a la ELE.

Actividades para enseñar EELE

Ya que se ha corroborado que las actividades comunicativas son las óptimas para enseñar ELE, se continua con un análisis sobre las actividades más deseables para formar los futuros docentes de ELE. Ante todo, se comienza con un repaso de las actividades aprobadas para la clase EEE I y II en el Plan de Estudios 2006.

ACTIVIDADES: <i>Programas del Plan de Estudios 2006</i>
<i>Enseñanza de Español para Extranjeros I</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Reporte de lectura. • Investigaciones de temas específicos. • Análisis de aspectos lingüísticos del español y del inglés. • Evaluación escrita de actividades identificadas en: <ul style="list-style-type: none"> · Libros de texto de español para extranjeros. · Libros de consulta. · Material complementario. • Presentación oral de las actividades elaboradas por los alumnos.
<i>Enseñanza de Español para Extranjeros II</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de material en libros de texto para enseñar español a extranjeros. • Selección diseño y adaptación de actividades para la enseñanza de español. • Preparación e implementación del plan de una clase de español (microenseñanza) • Retroalimentación de la presentación de su clase. • Bitácora de aprendizaje.
<p>Tabla 25: Lista de las actividades aprobadas en programa 2006 para las clases EEE I y II. - Tomado de Facultad de Lenguas Tuxtla Gutiérrez C-1. (S. f).</p>

Es importante resaltar que estas actividades se basan en un diseño curricular por objetivos y no por competencias. Aun así, hay varias actividades que considerar para desarrollar las competencias propuestas en este trabajo. Al referirse al propósito general y las competencias, se ve que hay una necesidad de emplear actividades que impulsan a los estudiantes a ser profesionistas con un perfil competitivo y estar listos para enfrentar los dilemas que nacen al enseñar una LE, lo cual no se ve reflejado por completo en las actividades listadas en los programas del Plan de Estudios 2006.

Con el propósito y los objetivos del Plan de Estudios 2006 en mente, los profesores de EEE revelaron que impartieron sus clases haciendo uso de las actividades mencionadas y que, también, agregaron actividades adicionales donde sintieron que había una deficiencia en el Programa (P-UNACH 3 y 4). Algunos de los profesores de EEE mencionaron que, desde sus perspectivas, las actividades se quedaron al nivel teórico y que había una falta de la práctica. Para remediar este aspecto, P-UNACH 2 reveló que añadió una actividad en la cual los estudiantes de la materia entrevistaron a estudiantes de español como L2 y LE para investigar sobre las dificultades que ellos tienen, o tenían, con el aprendizaje de la lengua española. La profesora de las materias optativas comentó que, desde su perspectiva, la actividad impactó positivamente a los estudiantes y que, le gustaría que fuera agregada al programa del nuevo

Plan de Estudios. Los otros profesores de las materias estudiadas mencionaron que han implementado las siguientes actividades para enseñar ELE:

- *Investigaciones sobre aspectos lingüísticos, temas culturales, estilos de aprendizaje, formación del docente de ELE y temas relacionados.*
- *Trabajos introspectivos y retrospectivos sobre la experiencia personal de cómo se adquiere y aprende una lengua.*
- *Trabajos que identifican los primeros problemas al aprender ELE y estudian cómo la L1 influye en el aprendizaje.*
- *Análisis contrastivo de las estructuras gramaticales; las funciones lingüísticas, semánticas, sintácticas y pragmáticas; la fonología.*
- *Análisis de variaciones de la lengua.*
- *Presentaciones orales y proyectos.*
- *Entrevistas con profesores y/o estudiantes de español.*
- *Preparar y presentar clases de ELE.*
- *Adaptaciones de materiales auténticos y didácticos.*
- *Reportes de lectura.*
- *Exámenes orales sobre lecturas.*
- *Asistir conferencias y ponencias que tratan temas de ELE.*
- *Portafolios profesionales.*

(Entrevistas P-UNACH 1, 2, 3, 4 y 5)

La profesora-titular y yo consideramos que la mayoría de estas actividades son esenciales en la formación de los futuros profesores de ELE. En el primer ciclo, nosotras ocupamos las actividades mencionadas en el programa de EEEII del Plan de Estudios 2006, con excepción del reporte de lectura, y además agregamos las microenseñanzas. Esta última decisión la tomó la profesora-titular cuando los estudiantes del primer ciclo le pidieron que la clase se enfocara más en los saberes prácticos, lo cual a mí me resultó bastante útil ya que los reportes de lectura pueden resultar pesados tanto para el docente como para el estudiante.

Sin embargo, opinamos que a los estudiantes les falta un producto que ejemplifica su práctica docente, que al final de cuentas, es lo que les dota de una ventaja al momento de una contratación en el momento de ejercer. Por esta razón, proponemos que se adapte la sugerencia de portafolios profesionales y que los estudiantes elaboren un portafolio adaptado para el contexto en dónde pretenden trabajar. Al implementar estos cambios, nosotras notamos una reacción positiva de los estudiantes. Pues, el tener un producto profesional que ejemplifica su esfuerzo les sirve como recurso para el futuro y también sirve para que ellos

mismos se den cuenta del esfuerzo y desempeño de su trabajo a lo largo del curso. Con relación a lo anterior y basado en los resultados positivos que recibimos, la profesora-titular, el Comité de Reestructuración y yo proponemos las siguientes modificaciones en las actividades curriculares (las actividades a desarrollar una combinación de los saberes prácticos y las formas de evaluación):

ACTIVIDADES:
<i>Propuesta</i>
<i>Saberes prácticos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Discusión sobre las lecturas. • Investigación de temas específicos. • Exposiciones y presentaciones. • Trabajo independiente y colaborativo. • Participación en debates, discusiones de temas, mesas redondas, foros sobre problemáticas específicas. • Mapas conceptuales; esquemas, tablas comparativas, mnemotecnias, lluvia de ideas, etc. • Observación de clases de español (microenseñanza y vía multimedia).
<i>Evaluación/ valoración</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Examen escrito • Comentarios sobre temas • Autobiografía lingüística • Microenseñanzas • Presentaciones y exposiciones • Bitácora de aprendizaje • Autoevaluaciones • Coevaluaciones • Un video de su práctica de microenseñanza • Reporte • Portafolio profesional • Planes de clases y materiales
<p>Tabla 26: Lista de las actividades sugeridas para la propuesta del programa.</p> <p style="text-align: right;">- Elaboración propia</p>

3.12 Materiales y recursos para enseñar ELE y EELE.

Retomando de los referentes teóricos, se reafirma que *los materiales didácticos* son los textos orales o escritos que se ocupan para desarrollar la lengua meta. En cambio, se entienden *los recursos* como cualquier apoyo que se ocupa para comunicar ideas y conceptos. En este trabajo, se consideran los materiales una de las herramientas clave para fomentar conocimiento cultural y de suma importancia debido a que una de las ventajas que tienen los

estudiantes en cuanto al trabajo es que son nativo hablantes de la lengua y de la cultura mexicana.

Según los profesores de ELE entrevistados y observados, los materiales más comunes en su enseñanza son una combinación de materiales auténticos y no auténticos, o los didácticos, tales como libros de texto de ELE, textos temáticos, varios tipos de videos, grabaciones, presentaciones y ejercicios prefabricados. Aún más, una de las profesoras mencionó que suele invitar a nativo hablantes de español como recurso para modelar el lenguaje para los estudiantes por medio de charlas informales y presentaciones.

Con respecto a los materiales y recursos que los profesores de EEE I y II entrevistados, ellos comentaron que recurren principalmente a las antologías, presentaciones tipo PowerPoint, libros de texto, libros de referencia y textos relacionados con temas tratados. Siento que estos materiales son adecuados para fomentar el estilo de aprendizaje que se desea promover y, a la vez, son los más factibles por cuestiones de instalaciones y disponibilidad en la Universidad.

De acuerdo con mi experiencia como estudiante / docente de ELE e investigadora-docente, considero que es muy importante abarcar este tema con los profesionistas en formación y tratar el uso de materiales auténticos y materiales didácticos en la enseñanza de lenguas, tanto en formas tradicionales como en formas dinámicas, vanguardistas y tecnológicas. La razón que subyace esta declaración no es meramente empírica, sino basada en lo que yo determino como estudiante de español y lo que otros estudiantes comprometidos a aprender español me han compartido. Por ese motivo, en ambos ciclos se dedicó tiempo a este tema. Con los dos grupos, se realizó una especie de taller donde los estudiantes tuvieron que reconocer las diferencias entre los diferentes tipos de materiales y luego reflexionar sobre qué material sería el más adecuado para grupos con niveles lingüísticos y cognitivos distintos. Con posterioridad, los estudiantes pusieron en práctica este conocimiento y desarrollaron actividades utilizando los distintos tipos de materiales para enseñar temas culturales.

Al ver cómo los estudiantes diseñaron actividades con materiales diferentes la profesora-titular y yo nos dimos cuenta de la importancia de este tema. A nuestro parecer, la mayoría de los estudiantes crearon actividades interesantes con los materiales, pero, también había estudiantes que tuvieron dificultades encontrando o modificando los materiales para ser compatible con el tema que querían enseñar. Durante el Grupo Focal II, uno de los estudiantes comentó sobre la importancia de repasar esta información y específicamente, ponerla en práctica:

[En otras clases] hemos visto lo que son los materiales auténticos, no nada más los auténticos, sino también los no auténticos y los semi guiados. Si no mal recuerdo probablemente fue en segundo semestre cuando vimos en introducción a la didáctica los materiales auténticos, los no auténticos y los semi guiados. Pero solo vimos la teoría, no vimos la implementación y como fue hace como tres años probablemente. Teníamos solo la cabeza rodando por ahí y ya cuando lo volvimos a ver y ya vimos el uso que se le da y la implementación. Ahí fue cuando ya pudimos conectar las ideas y más con los pasos que se dieron para seleccionar el material. Fue una excelente idea, o sea, sabíamos ya [...] la teoría de que son, pero no sabíamos cómo escogerlo o cómo adaptarlo al contexto o a la situación que se nos presentó.

(Grupo Focal II - GF 3)

Basado en lo que la profesora-titular y yo observamos, lo que los estudiantes comentaron en clase y en el grupo focal y de acuerdo con las ideas propuestas por Richards y Rodgers (2014), Vargas Leyva (2008), Crawford (2002) y Álvarez Montalbán (2007), se estima que es de valor practicar cómo crear actividades con el apoyo de distintos tipos de materiales para ejemplificar aspectos lingüísticos y culturales en la lengua meta.

Durante las clases que impartí utilicé lecturas, recursos multimedia como las presentaciones, audios, videos, podcasts, los celulares, aplicaciones, prototipos de productos y libros de texto de ELE, libros de referencia y libros de consulta de la Biblioteca de la Facultad de Lenguas. Estos recursos me ayudaron a presentar temas en diversas formas y me dieron la posibilidad de abarcar conceptos utilizando tecnologías que les interesan a los estudiantes. El Comité de Reestructuración Curricular también añadió otros tipos de recursos que estimaron importantes como los audiovisuales, diaporamas, películas, radio, grabaciones, software, los

recursos digitales y hemerotecas de la Biblioteca de la Facultad. Cabe mencionar que varios de estos recursos también se nombran en los programas del Plan de Estudios 2006.

Triangulando lo que ha sido exitoso para los profesores entrevistados, los recursos mencionados por el Comité de Reestructuración Curricular y los que me funcionaron en las clases que impartí, sugiero que los materiales que se usen en la clase de EELE sean los siguientes:

MATERIALES Y RECURSOS: <i>Propuesta</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Antologías y lecturas. • Apuntes. • Libros de texto de Español para Extranjeros. • Material auténtico en español (revistas, periódicos, libros). • Recursos multimedia (presentaciones, audiovisuales, diaporamas, películas, podcasts, radio, grabaciones, <i>software</i>, celulares y aplicaciones). • Posters, tarjetas, hojas de trabajo. • Listas de cotejo. 	
<p>Tabla 27: Lista de las actividades sugeridas en la propuesta para EELE.</p>	
<p>- Elaboración propia</p>	

A manera de resumir este capítulo, se recapitula la información presentada. Se inició con el establecimiento del propósito general, de las competencias a desarrollar y de los saberes. Para realizar esto, se trianguló la información, comparando y contrastando las expectativas de los participantes, para posteriormente realizar modificaciones en la propuesta que benefician a todos. Al analizar la información, se descubrió que el propósito general restringía a algunos de los estudiantes y sus deseos de enseñar ELE en contextos no estrictamente anglohablantes y se determinó ampliarlo para que los estudiantes pudieran adaptar su formación para sus necesidades e intereses laborales en el futuro. Los estudiantes recibieron bien esta modificación y este cambio también podría tener repercusiones positivas para los demás participantes, por lo cual se estima que resultó benéfico para todos los participantes. Al modificar el propósito general, se compararon y contrastaron los objetivos y el contenido que la UNACH estableció en los programas del Plan de Estudios 2006 con las competencias y los saberes consideradas por otras instituciones con programas semejantes, los mencionados por los docentes entrevistados y la teoría asociada, realizando ajustes dónde se estimó

necesario. Igualmente, se realizaron modificaciones en la manera de evaluar para que la propuesta fuese más compatible con la visión de las competencias. Posteriormente, se explayó sobre los encuentros con respecto a la efectividad de la propuesta del programa y sobre cómo se evidenció el desarrollo en la formación docente de los estudiantes a lo largo de las clases.

No se analizó el desarrollo de cada competencia en específico. Empero, a través de las actividades se observó que los estudiantes desarrollaron varias de las competencias marcadas en la propuesta. Como se mencionó anteriormente, esta unidad de competencia se cursará en el séptimo semestre debido a que incluye varios elementos que requieren el apoyo de otras materias en la LEI. Las competencias genéricas y las disciplinares en la propuesta no se desarrollan exclusivamente en esta unidad de competencia, sino a lo largo de la Licenciatura. Por eso, no es posible determinar si los estudiantes lograron desarrollar estas competencias basándonos únicamente en lo que se observó en esta investigación. Sin embargo, la mayoría de las competencias profesionales se vinculan directamente con la materia EELE y en estos casos se evidenció que los estudiantes lograron desarrollar estas competencias en esta materia. Este encuentro nos lleva a entender que las competencias marcadas en el programa son adecuadas y alcanzables.

El mismo fenómeno sucedió al intentar evaluar el desarrollo de los saberes teóricos, prácticos y formativos. Mientras los saberes teóricos son particulares a esta unidad de competencia, los estudiantes desarrollan la mayor parte de los saberes prácticos y formativos a lo largo de la Licenciatura; lo cual complica el intento de evaluar el desarrollo de ellos únicamente en esta unidad de competencia. Empero, se pudo observar el desarrollo de los saberes teóricos en las actividades realizadas durante la investigación y en las respuestas obtenidas en los exámenes escritos finales. Además, aunque no se puede asociar todo el desarrollo de los saberes prácticos y formativos de los estudiantes con esta materia, se observó que, al tratar estos aspectos en la clase, los estudiantes mejoraron en la práctica con cada actividad; lo cual implica que los saberes marcados en la propuesta fomentan los cambios en la transformación de la práctica docente de los estudiantes y sirven su propósito.

Con respecto a la evaluación, se entendió que el trabajo del estudiante debe ser medido tanto por el proceso como el producto y que las actividades más adecuadas para evaluar son las que imitan un posible contexto laboral y profesional futuro. Por eso, se surgieron algunas formas de evaluar que coinciden con las competencias denotadas. Igualmente, como se señaló, estas formas de evaluar probaron ser efectivas en hacerle responsable al estudiante por su aprendizaje y hace que la evaluación realmente favorezca el estudiante en lugar de perjudicarlo. Por último, se usaron los resultados obtenidos en la evaluación para justificar y concretar las modificaciones propuestas que se presentarán a continuación.

CAPÍTULO IV: ***Propuesta de programa, sugerencias pedagógicas y conclusiones***

Después de haber identificado, analizado y contemplado los aspectos más relevantes de los referentes teóricos en esta investigación, de acuerdo con las expectativas de los participantes, se presenta la propuesta de modificaciones de los programas de las materias optativas del EEEI y EEEII del Plan de Estudios 2006 para la creación de una sola unidad de competencia obligatoria: *Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Asimismo, como parte de la experiencia vivida durante la realización de esta investigación, se presentan algunas sugerencias pedagógicas para fomentar positivamente los cambios que el Comité de Reestructuración Curricular y yo deseábamos al diseñar la propuesta. Posteriormente, se presentan las conclusiones determinadas con esta investigación basadas en los datos analizados. Estas conclusiones dan respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este trabajo.

4.1 Propuesta de programa.

Se ha decidido que la unidad de competencia *Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* se impartirá en el séptimo semestre de la LEI de la UNACH y que tendrá el valor de 6 créditos. En el programa, se especifica el perfil recomendado del docente que impartirá la materia, el propósito general de la clase, la presentación, las competencias generales, profesionales y específicas, los saberes formativos, las actividades a desarrollar, los recursos, bibliografía y las formas de evaluar. La unidad de competencia tiene la finalidad de satisfacer las necesidades de formar profesores de español competentes que pueden incorporarse efectivamente en el mercado laboral. También, es esencial reconocer que cada docente tiene su propio estilo de enseñar, lo cual se basa en las propias experiencias. Dichas experiencias enriquecen la materia y, por ende, se reconoce que no sería práctico, ni benéfico restringir la propuesta, de manera que el docente tenga la oportunidad de incluir aspectos quizá no contemplados. Por esta razón, se diseña esta propuesta con la idea de seguir un plan riguroso, pero a la vez, ofrecer libertad de expresión y creatividad por parte del docente. Así se espera enriquecer las clases de EELE de acuerdo con la pericia del docente que la imparta.

 UNIDAD DE COMPETENCIA Enseñanza del Español como Lengua Extranjera 					
Semestre	Fecha de elaboración			Modalidad	Área de formación
7° Semestre	DD	MM	AÑO	Curso presencial	Formación Profesional
	01/ 11/ 2017				
Elaborado por: Maestrante Amanda Reshelle Mowrey; Maestra Antonieta Cal y Mayor Turnbull; Maestro Gustavo Contreras Martínez; Maestra Mónica Serna Herrera					
Lengua de instrucción: Español					
PERFIL DEL DOCENTE					
<ul style="list-style-type: none"> • Maestría o especialidad en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Lingüística Aplicada, Enseñanza de Lenguas, Didáctica de Lenguas o disciplinas afines. • Experiencia docente mínima de tres años preferiblemente en Enseñanza de Español a Extranjeros. • Conocimiento de los TIC y TAC. 					
HD		HAI	Créditos	Academia	
HT	HP	2	6	Didáctica de Lenguas/ Pedagogía	
2	2				
PROPÓSITO GENERAL					
Al finalizar esta unidad de competencia, el estudiante profesional en formación aplica diversas estrategias didácticas partiendo del acercamiento a posibles problemas lingüísticos-culturales de la enseñanza del español como lengua extranjera, para analizar, adaptar y diseñar materiales didácticos y actividades que fomenten el aprendizaje del ELE.					
PRESENTACIÓN					
<p>En esta unidad los profesionistas en formación integra la teoría con la práctica en el área de enseñanza de español fungiendo como profesores de español durante sesiones de microenseñanzas. El curso proporcionará un marco teórico-práctico en el que el estudiante obtendrá la habilidad para identificar las dificultades en el aprendizaje de español como lengua extranjera para poder proveer soluciones a la situación, siendo capaz de emplear estrategias, adaptar y crear materiales, así como proponer actividades que fomenten un aprendizaje significativo para sus posibles estudiantes.</p> <p>Esta unidad de competencia se articula a las asignaturas: Didáctica de las Lenguas, Didáctica de la Gramática y de los Elementos Léxicos, Didáctica de la Comprensión de Lectura, Didáctica del a Comprensión de Lectura, Didáctica de la Expresión Escrita, Didáctica de la Comunicación Oral, Morfosintaxis del Español, Lingüística Básica, Fonética y Fonología y Sociolingüística.</p>					
COMPETENCIAS GENÉRICAS					
<ul style="list-style-type: none"> • Comunica ideas y argumentos de manera oral y escrita en español. • Piensa de forma crítica, creativa y autorregula su aprendizaje. • Promueve el respeto a la diversidad cultural y la equidad de género. • Construye actitudes de empatía y resiliencia. • Valora la importancia de la formación continua en su campo disciplinario. • Maneja tecnologías de la información y comunicación para la gestión y construcción de conocimientos. 					
COMPETENCIAS DISCIPLINARES					
<ul style="list-style-type: none"> • Implementa las teorías de la Pedagogía y la Psicología de acuerdo con el contexto. 					

COMPETENCIAS PROFESIONALES
<ul style="list-style-type: none"> • Aplica las teorías lingüísticas, pedagógicas y psicológicas al proceso de enseñanza-aprendizaje del español. • Selecciona, adapta, diseña y evalúa material didáctico enfocado a la enseñanza del español. • Detecta y atiende las necesidades y problemas de enseñanza-aprendizaje del español. • Usa estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes a las innovaciones educativas y tecnológicas en la enseñanza del español. • Reflexiona de forma crítica y proactiva sobre su propia práctica docente.
PROYECTO INTEGRADOR DEL SEMESTRE
<p>Portafolio profesional de propuesta para asistente de español (C.V., carta de exposición de motivos, filosofía de enseñanza, planes de clase y materiales que fueron empleados en las microenseñanzas).</p>
<p>Tabla 28: Primera parte de la propuesta: Información sobre la Unidad de Competencia EELE – Perfil del docente, propósito general y competencias a desarrollar. - Elaboración propia con el apoyo del Comité de Reestructuración Curricular</p>

DESARROLLO DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA	
Elementos de Competencia	Unidades de Aprendizaje
<p>CONOCIMIENTOS Saberes Teóricos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Situación actual del español en el mundo. • Metodologías y enfoques diferentes para enseñar ELE. • Particularidades básicas del español a nivel: fonológico, léxico, sintáctico, semántico, gramatical, pragmáticos y de extra-lenguaje. • Teoría asociada con las dificultades del aprendizaje de español. • Teoría asociada con la adaptación, análisis y diseño de los tipos de recursos auténticos y didácticos para solucionar problemas lingüísticos.
<p>HABILIDADES Saberes Prácticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los países de habla hispana. • Reconoce palabras que tienen su origen en diversas lenguas. • Reflexiona sobre la experiencia personal del aprendizaje de una lengua extranjera. • Identifica las posibles dificultades que pueden tener los estudiantes de ELE. • Diseña planes de clase de español para el desarrollo de las distintas habilidades (expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora), subhabilidades (gramática y lo pragmático) y conocimiento cultural. • Evalúa las diferentes metodologías y estrategias en la enseñanza de español como lengua extranjera. • Identifica los tipos de materiales más adecuados para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Aplica los TIC y los TAC para el desarrollo de los materiales didácticos. • Muestra sensibilidad ante los problemas de interacción intercultural y propone soluciones que permitan el entendimiento y la convivencia en grupos multiculturales. • Autoevalúa su presentación de clases de español y otras clases de ELE (microenseñanzas/ multimedia). • Reflexiona críticamente sobre las prácticas supervisadas de microenseñanza. • Examina de manera crítica sus valores, actitudes y creencias personales sobre su papel como docente. • Autoevalúa el avance de su aprendizaje.

ACTITUDES y VALORES Saberes Formativos	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto y tolerancia a las creencias propias y de los demás. • Compromiso con las actividades de aprendizaje asignadas. • Participación y colaboración con los temas o conocimientos expuestos en el aula. • Responsabilidad en la elaboración de los trabajos escolares y sus prácticas de clase dentro y fuera del aula (en línea). • Respeto por la diversidad cultural y de género. • Compromiso con el medio ambiente. • Tolerancia a la ambigüedad en situaciones inesperadas durante sus prácticas de microenseñanza o en línea. • Empatía en las interacciones diarias en la vida en las aulas.
Tabla 29: Segunda parte de la propuesta – Elementos de competencia y unidades de aprendizaje. - Elaboración propia con el apoyo del Comité de Reestructuración Curricular	

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y RECURSOS DIDÁCTICOS	
Actividades de aprendizaje	Recursos y materiales didácticos
<ul style="list-style-type: none"> • Discusión sobre las lecturas. • Investigación de temas específicos. • Exposiciones y presentaciones. • Trabajo independiente y colaborativo. • Participación en debates, discusiones de temas, mesas redondas, foros sobre problemáticas específicas. • Mapas conceptuales; esquemas, tablas comparativas, mnemotecnias, lluvia de ideas, etc. • Observación de clases de español (microenseñanza y vía multimedia). • Elaboración de planes de clase para la microenseñanza. • Creación de actividades para grupos con niveles lingüísticos distintos y conocimiento cultural distinto para facilitar el desarrollo de las habilidades y subhabilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Antologías y lecturas. • Apuntes. • Libros de texto de Español para Extranjeros. • Material auténtico en español (revistas, periódicos, libros). • Recursos multimedia (presentaciones, audiovisuales, diaporamas, películas, podcasts, radio, grabaciones, <i>software</i>, celulares y aplicaciones). • Posters, tarjetas, hojas de trabajo. • Listas de cotejo.
Tabla 30: Las actividades de aprendizaje y los recursos y materiales didácticos sugeridos para impartir las clases de EELE. - Elaboración propia con el apoyo del Comité de Reestructuración Curricular	

EVALUACIÓN / VALORACIÓN
<p>La evaluación de los aprendizajes se desarrolla de forma continua durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los siguientes momentos:</p> <p>Evaluación diagnóstica: Recupera los conocimientos previos y expectativas de los estudiantes respecto al tema y facilita la incorporación de nuevos aprendizajes.</p> <p>Evaluación Formativa: Permite valorar integralmente el desempeño del estudiante durante el desarrollo de las actividades de la unidad de competencia.</p> <p>Evaluación Sumativa: Considera la integración de todas las actividades desarrolladas por el estudiante y permite la asignación de valores para la acreditación de la materia.</p>

Sugerencias de evaluación/ valoración			Sugerencia de instrumentos
<p>Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Examen escrito Comentarios sobre temas 	<p>Desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> Autobiografía lingüística Microenseñanzas Presentaciones Bitácora de aprendizaje Autoevaluaciones Coevaluaciones 	<p>Producto:</p> <ul style="list-style-type: none"> Un video de su práctica de microenseñanza Reporte Glosario de palabras provenientes de distintas lenguas Portafolio profesional Planes de clases y materiales 	<ul style="list-style-type: none"> Examen escrito Lista de cotejo Rúbrica Reporte/ Guia de observación

Tabla 31: Tercera parte de la propuesta – Sugerencias de evaluación/valoración
- Elaboración propia con el apoyo del Comité de Reestructuración Curricular

REFERENCIAS Y RECURSOS
<p align="center">Referencias básicas</p> <p>Alonso, E., Arnold, J., Cassany, D., Eusebio, S., Garmendia, A., Sans, N., González, M., Cabot, M., González, V., Herrera, F., López, J. D., Orta, A., Ortiz, S., Alonso, G., Sarralde, B., Trujillo, F. Peris, E. M. y Dykes, J. (2015). <i>La formación del profesorado de español – Innovación y reto</i>. Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S. L.: Barcelona.</p> <p>Shrum J. L. y Glisan, E. W. (2015). <i>Teacher’s Handbook, Contextualized Language Instruction</i>. Ed. 5. Cengage Learning.</p>
<p align="center">Referencias complementarias</p> <p>Alatorre, A. (2002). <i>Los 1001 años de la lengua española</i>. Fondo de Cultura Económica. Vol. (3).</p> <p>Arévalo, E. M., Bautista, E., Corpas, J., Garmendia, A., Jiménez, H. y Soriano, C. (2006). <i>Aula Latina 1 Curso de Español</i>. Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S. L.: Barcelona.</p> <p>Arévalo, E. M., Bautista, E., Corpas, J., Garmendia, A., Jiménez, H. y Soriano, C. (2006). <i>Aula Latina 2 Curso de Español</i>. Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S. L.: Barcelona.</p> <p>Arévalo, E. M., Bautista, E., Corpas, J., Garmendia, A., Jiménez, H. y Soriano, C. (2006). <i>Aula Latina 3 Curso de Español</i>. Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S. L.: Barcelona.</p> <p>Beristáin, H. (2011). <i>Gramática estructural de la lengua española</i>. Ed. 2. LIMUS Noriega Editores y Universidad Nacional Autónoma de México: Ciudad de México.</p> <p>Blanch, J. M. L. (2003). <i>Cuestiones de filología hispanoamericana</i>. Universidad Nacional Autónoma de México: Ciudad de México.</p> <p>Blanch, J. M. L. (2005). <i>Cuestiones de filología española</i>. Universidad Nacional Autónoma de México: Ciudad de México.</p> <p>Chamorro Guerrero, M. D., Lozano, López, G., Ríos Rojas, A., Rosales Varo, F., Ruiz Campillo, J. P., Ruiz Fajardo, G. (2006). <i>El ventilador: curso de español de nivel superior</i>. Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S. L.: Barcelona.</p>

<p>Gelabert, M., Gelabert, I. M. J., Bueno, I., y Benítez, P. (2002). <i>Producción de materiales para la enseñanza de español</i>. Arco/ Libros, S. L.</p> <p>Gómez de Enterría, J., Mar Martín de Nicolás, M., Sanz, A., Pilar Castillo, M., Rolán, P., Hernández, I., Moreno, N., Blanco, A. (2001). <i>De la investigación a la práctica en el aula – La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos</i>. [Máster E/LE – Universidad de Alcalá]. Editorial Edinumen: Madrid.</p> <p>Moreno Fernández, F. (2016). <i>La maravillosa historia del español</i>. Instituto Cervantes y Editorial Planeta Mexicana: Ciudad de México.</p> <p>Revilla de Cos, S. (2001). <i>Gramática Española Moderna Un Nuevo Enfoque</i>. Ed. 2. Mc-GRAW-HILL: México.</p> <p>Sacks da Silva, Z. (1982). <i>On with Spanish</i>. Ed. 3. Harper & Row Publishers: Nueva York.</p>		
Ligas de Internet básicas	Ligas de Internet complementarias	
<p>Fundación para la difusión de la lengua y cultura española: http://www.fundacionlengua.com/canal-desarrollo/es/actividades-recursos-clase-ele/art/1922</p> <p>Instituto Cervantes: http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/recursos_espanol/ensenar_espanol.htm</p> <p>Tandem – Intercambio de Lenguas: https://www.tandem.net/es/</p>	<p>Español para Extranjeros: https://ideasparalaclase.com/espanol-para-extranjeros/</p> <p>Gobierno de España: https://www.mecd.gob.es</p> <p>Todo ELE: http://www.todoele.net/materiales0.html</p>	
Videos:		
<p>Filología Española:</p> <p>1.- <i>De dónde surge el español:</i> www.youtube.com/watch?v=XPGt2e4Lrf8</p> <p>2.- <i>Arabismos en español:</i> www.youtube.com/watch?v=NABcHIPTzfU</p> <p>3.- <i>Indigenismos en español:</i> www.youtube.com/watch?v=dSngHPafbG8</p> <p>4.- <i>Extranjerismos en español:</i> www.youtube.com/watch?v=nft71_yv3RA</p> <p>Videos de clases de español: Grabados o descargados</p>		
Bases de datos:		
www.conricyt.mx	www.redalyc.org	www.springer.com
<p>Tabla 32: Ultima parte de la propuesta – Referencias - Elaboración propia con el apoyo del Comité de Reestructuración Curricular</p>		

4.2 Sugerencias pedagógicas

Como se mencionó en los objetivos específicos, uno de los aspectos fundamentales de este proyecto fue analizar mi práctica para ver cuáles modificaciones podría realizar para obtener el cambio aspirado. Durante el transcurso de esta investigación tuve la oportunidad de

reflexionar sobre mi práctica, implementar modificaciones y valorar la eficacia de ellas. Basándome en las clases que impartí, desarrollé las siguientes sugerencias pedagógicas e incluí 9 planes de clases en este documento, los cuales comparto para que los futuros profesores de la materia puedan beneficiarse de ellos y seguir fomentando las modificaciones que se hicieron en la propuesta.

Sugerencia 1: Propósito de la clase

Es menester no olvidar que el propósito de esta materia es formar profesores de lengua competentes; lo cual requiere un grado de autosuficiencia. Para lograr este propósito es necesario enseñar por competencias. Uno de los primeros retos que enfrenté en esta investigación es que recaía en enseñar por objetivos, aunque creía que enseñaba por competencias. En las primeras clases, yo era el foco de atención y no los estudiantes, no permitía que los estudiantes reflexionaran lo suficiente porque no me gustaba el periodo de silencio. Además, en ocasiones consentía a los estudiantes demasiado con respecto a que, en lugar de promover que fueran autosuficientes y que investigaran sobre temas desconocidos, les proporcionaba la información para facilitarles el trabajo. Lo que más me conflictuaba es que no me di cuenta de que seguía enseñando por objetivos hasta que la profesora-titular directora de tesis y mi lectora de tesis me observaron y me resaltaron estos aspectos. Para confirmar que este problema de verdad existía en mi práctica, recurrí a la teoría sobre las competencias para comparar y contrastar la teoría con mis planes de clase y lo que vi en mis grabaciones de clase. En efecto, me di cuenta de que había una desconexión entre mis intenciones y mis acciones. Posteriormente, para remediar estos problemas, establecí algunas metas a seguir en la planeación de mis clases. Me di cuenta de que, al planear la clase, es necesario asegurar que el docente asume su papel de guía o facilitador para que las clases no se vuelvan centradas en él o ella. Una estrategia que podría ayudarle al docente a realizar esto es, al realizar sus planeaciones de clases, crear un espacio donde se pueda indicar quienes de los participantes en el aula (el docente o los estudiantes) están interactuando. Igualmente, sugiero grabar las clases para que el docente pueda ver cuánto tiempo habla y cuánto tiempo se comunican los estudiantes. Así el docente podrá ver si existe un equilibrio en la clase en quiénes interactúan. Por último, creo que es de gran beneficio que los docentes de esta materia les pidan a sus colegas observarles para confirmar que se está impartiendo la clase

realmente por competencias. Así se puede promover que las modificaciones tengan su debido efecto y que efectivamente se formen profesores competentes.

Sugerencia 2: Planeación y organización

La planeación y la organización es fundamental para que las clases tengan los resultados deseados. Como se observó en la sugerencia previa, la planeación también sirve para asegurar que las clases estén enfocadas en los estudiantes. Durante mi investigación, siempre intenté planear mis clases debidamente y organizarme para que mis clases tuvieran secuencia y lógica. Mis esfuerzos no se mantuvieron desapercibidos, ya que en casi cada clase observada recibí comentarios positivos sobre mi organización. Igualmente, mis estudiantes me comentaron varias veces sobre mi organización y que les gustaba que venía preparada a la clase. Por esto, considero que estos aspectos son fundamentales para lograr el propósito de esta unidad de competencia.

Sugerencia 3: Metodologías

En las clases que impartí, pude ver que los estudiantes tenían conocimiento de las diferentes metodologías, pero que no sabían cómo impartir clases con ellas; aun las metodologías comunicativas que pretendían ocupar. Así pues, basada en la información provista por los docentes y los estudiantes egresados que hicieron estancias como asistentes, se determina que la habilidad de usar estas metodologías es necesaria para ser un profesor competente, verosímil y adaptable a su contexto. Siento que la realización de las microenseñanzas utilizando las metodologías les ayudó a los estudiantes a conectar la teoría con la práctica; les brindó la oportunidad de experimentar con ellas para ver a primera mano las ventajas / las desventajas de cada una; y les enseñó estrategias diferentes que podrían necesitar en su futura labor. Por ende, se sugiere que se dedique la mayoría del tiempo de la materia realizando microenseñanzas utilizando metodologías distintas, pero vigentes, para seguir promoviendo los aspectos fructíferos mencionados.

Sugerencia 4: Estrategias

La profesora-titular y yo sentimos que las estrategias del docente son un aspecto fundamental para promover la formación docente y observamos que no todos los estudiantes habían

desarrollado estrategias para gestionar bien la clase. Por eso, decidimos realizar un taller de estrategias básicas para docentes. Los estudiantes reaccionaron positivamente al taller y comentaron que aprendieron la importancia de las estrategias docentes y el impacto que puedan tener en la enseñanza-aprendizaje. Se hace hincapié en que, después de haber realizado el taller, se observó que los estudiantes hicieron un esfuerzo para implementar estrategias diversas en sus microenseñanzas y que, al parecer de la profesora-titular y mía, los estudiantes demostraron un mejor manejo de sus clases. Por los efectos positivos que tuvieron en la clase, sugiero que los docentes que impartan esta clase dediquen tiempo para enseñar nuevas estrategias relacionadas con la gestión del aula y fortalecer las estrategias que los estudiantes ya habrán desarrollado.

Sugerencia 5: Actividades y tareas

Benjamin Frankin dijo: *Si me dices algo, lo olvidaré; si me enseñas algo, quizá lo recuerde; si me involucras, aprenderé.* Creo firmemente en esta declaración debido a que coincide con las expectativas de los estudiantes en la investigación y un diseño por competencias. Las actividades que se realizaron durante la investigación fueron principalmente prácticas y los estudiantes comentaron que creían que las actividades realizadas les podrían servir en un contexto verdadero. Esto evidencia la efectividad de las actividades y su importancia en esta materia. Además, observé que mis clases eran más amenas cuando incluía actividades dinámicas y prácticas que los estudiantes podrían imaginarse utilizando en el futuro.

Sin embargo, durante la investigación surgió una instancia que me hizo reflexionar sobre qué tipo de actividad pedía de los estudiantes y si las actividades que pedí fueron justas. Debido a que el enfoque por competencias hace que el estudiante investigue sobre los aspectos a aprender y el trabajo del docente es de guía, quería que los estudiantes observaran algunas clases de español para ver estilos diferentes de enseñar español y observar dónde los estudiantes tuvieron dificultades. Se señala que quería que los estudiantes realizaran esta actividad ya que varios me comentaron en la retroalimentación que sentían que era importante. Sin embargo, en el contexto en el cual estuvimos, el poder observar una clase de español como lengua extranjera no es muy viable. Por eso, iba a pedirles a los estudiantes que buscaran videos de clases de español en internet. Cuando comenté mis intenciones con

la profesora-titular, me dijo quizá fuera mejor que nosotras buscáramos videos de clases de español para proyectar en la clase. Así que yo comencé a buscar los videos y me di cuenta de que la actividad fue bastante complicada. Después de buscar por aproximadamente 3 horas, solo encontré 3 ejemplos. Pensé que la actividad sería fácil para los estudiantes, pero me costó mucho tiempo. De esta experiencia me di cuenta de que a veces las expectativas y la realidad no coinciden. Por eso, siento que es de suma importancia que los docentes realicen las tareas que ellos piden a los estudiantes antes de solicitárselas. Así, los docentes se ponen en el lugar de los estudiantes y se concientizan de cuan compleja o sencilla es la tarea que piden y si es prudente solicitárselas o no.

Sugerencia 6: Calidad

Para evitar que nosotros mismos nos ceguemos en cuanto a las propias deficiencias, recomiendo que los docentes realicen trabajos independientes para asegurar la calidad de su docencia. En mi caso, al implementar los SATS pude observar mis fortalezas y capitalizarlas. Igualmente, pude identificar las debilidades y la retroalimentación que me proveyeron mis estudiantes y los profesores que me observaron me dieron otras perspectivas y soluciones que no había contemplado. Opino que el uso de las SATS en mi investigación me ayudó a establecer metas alcanzables y me proveyó la oportunidad de mejorar mi práctica poco a poco. Por eso, invito a otros profesores a observarse a sí mismos y a cuestionar su práctica. Al invitar a colegas y estudiantes a apoyar con crítica constructiva y hacer un esfuerzo para modificar su docencia basado en estas críticas, el docente hace su deber como profesionista al asegurar la calidad de su desempeño.

Sugerencia 7: Valores

Por último, se hace hincapié en el fomento de los valores mencionados en la propuesta. A lo largo de esta investigación, enfrenté varias situaciones donde sentí que, como docente y ciudadano responsable, tuve que promover estos valores. Hubo dos instancias notorias donde intenté propiciarlos. La primera sucedió cuando un estudiante le llamó a otro “negro” peyorativamente. Al escuchar el comentario hice saber que en ninguna circunstancia habría una tolerancia para este tipo de comentarios y que, a pesar de que los estudiantes a veces bromean entre sí con esta clase de lenguaje, no se tolera en todo contexto; y con buena razón.

También intenté explicar los efectos que comentarios de este tipo podría tener en el salón de clase y en las relaciones de las personas en el ámbito escolar y social.

La segunda circunstancia sucedió en ambos ciclos cuando algunos estudiantes decidieron impartir sus microenseñanzas demostrando aspectos de la cultura mexicana que, desde la perspectiva de una persona extranjera, se podría interpretar como una validación de los estereotipos negativos. Se permitió que los estudiantes terminaran sus clases, pero después, al dar retroalimentación, se tocó el tema de crear un equilibrio entre la lengua-cultura materna y la lengua-cultura meta y cómo los docentes podrían mal representar la cultura mexicana; pintándola despectivamente o reforzando estereotipos dañinos. Algunos de los estudiantes reflexionaron más al respecto y en la retroalimentación que me proveyeron sobre la clase comentaron que antes no había contemplado este aspecto como tal y no había reflexionado cómo temas que ellos creen graciosos o entretenidos, podría tener repercusiones negativas en la enseñanza y en cómo los estudiantes perciben la cultura mexicana. Por esta razón siento que es fundamental tratar cuestiones de respeto, tolerancia y reforzar la importancia de fomentar un equilibrio entre la lengua-cultura materna de los estudiantes y la lengua-cultura mexicana que los futuros profesores enseñarán.

4.3 Muestrario de planes de clases.

A continuación, se provee un muestrario de ocho planes de clase y los materiales acompañantes que se ocuparon en ambos ciclos, ya con las modificaciones que realicé para fomentar mejoras en mi práctica, para demostrar cómo se llevaron a cabo las clases y piloteó la propuesta de unidad de competencia.

1. Plan de clase: <i>Tipos de ELE para audiencias y contextos específicos</i> "A donde fueras, <i>respetas</i> lo que vieras"				
Asignatura: Enseñanza de Español como Lengua Extranjera 7° Semestre				
Profesor:		Estudiantes: () total; () ♂ () ♀		Fecha / hora:
Competencia(s) a desarrollar: Los E serán competentes para identificar las diferencias entre los tipos de enseñanza de español; serán competentes para investigar sobre la demanda del español el país donde les interesa enseñar; serán competentes para crear un portafolio profesional para postular un trabajo como docente de español.				
Materiales necesarios:				
<input type="checkbox"/> Dado (Amar el dado antes de la clase)		<input type="checkbox"/> Plumones y borrador		
<input type="checkbox"/> Tijeras		<input type="checkbox"/> Ejemplo de un portafolio profesional		
		<input type="checkbox"/> Cinta adhesiva		
⊙	Actividad	Propósito	Procedimiento	Interacción
10'	Apertura	Ambientar la lección y activar los conocimientos previos	- El P saluda los E. - Se hace un breve repaso de lo que aprendieron en la clase anterior. Los E forman tres equipos de 8. El P tira el [Material: Dado de repaso] que revela una categoría: (1) Arabismo (2) Extranjerismo: Anglicismo, Italianismo, Galicismo, Lusitanismo, Germanismo (3) Indigenismo (4) Helenismo (5) País/Territorio hispanohablante (6) Capital de país hispanohablante Un participante de cada grupo tendrá que pensar y plasmar un ejemplo de la categoría que les toca en el pizarrón. La persona que plasma un ejemplo (correcto) primero, gana un punto para su equipo. NO se pueden repetir las respuestas.	P-E
25'	Introducción	Activar conocimiento previo; ejercitar la comprensión lectora y el trabajo en equipo	- El P dibuja un cuadro en el pizarrón (Ver Observaciones). Los E habrán investigado sobre uno de los tipos de enseñanza de ELE (<i>español como LM, L2, LE, para indígenas, inmigrantes, fines específicos, etc.</i>). El P pide que los E que investigaron sobre el mismo tipo de enseñanza de ELE platiquen sobre el ello, completen el cuadro y decidan cuales son los 3 factores más interesantes sobre el tipo de ELE que les tocó. Después se discute la información en grupo. - El P plantea las siguientes preguntas, las cuales se discuten en equipo y después como grupo. 1. <i>¿Cuáles son las diferencias que hay que tomar en consideración para cada tipo de ELE?</i> 2. <i>¿Cuál es la diferencia entre la ELE en comparación a las otras formas de enseñarlo?</i> 3. <i>¿Cómo se debería contemplar esto al momento de planear y ejecutar las clases de ELE?</i>	E-E P-E
30'	Desarrollo	Comparar las expectativas de los E con la realidad y concientizarles de las expectativas que otros	- El P explica que, "a donde fueras, <i>respetas</i> lo que vieras" tiene mucho significado con respecto a la enseñanza y que es importante saber que tendrán que adaptar su estilo de enseñanza de acuerdo con las necesidades de sus futuros estudiantes y la institución educativa. - Basado en esto, los E investigan sobre la demanda de la enseñanza de español y los	Ind.

		tendrán de ellos	corrientes más empleados en el contexto donde desean enseñar. Con esta información, realizarán una tabla comparativa entre México y el país investigado.	
5'	<i>Desarrollo</i>	Reflexionar	- El P les pregunta a los E si lo que encontraron coincide con sus expectativas y los E comparten sus opiniones.	P-E
50'	<i>Cierre</i>	Prepararse profesionalmente	- El P explica que los E tendrán lo que queda del semestre para organizar un portafolio profesional que debe contener lo siguiente: 1. <i>Currículum vitae para el país donde pretenden enseñar</i> 2. <i>Filosofía de enseñanza</i> 3. <i>Una carta de presentación que explique las cualificaciones para enseñar ELE en el contexto deseado</i> 4. <i>Cartas de recomendación (1 mínimo)</i> 5. <i>2 planes de clase para el nivel, tema y contexto que deseen que ejemplifique su trabajo como profesor(a) de español y los materiales (se puede incluir los planes de clase que se realizarán en EELE)</i> 6. <i>(Opcional) Certificados y comprobantes</i> - El P enseña un ejemplo de un portafolio y explica que implica cada uno de los requisitos. Los E tienen el resto de la clase para investigar cómo redactar los documentos para su contexto. El P da asesoría a los E como sea necesario.	P-E

Observaciones:

Tipos de ELE: Ejemplo de cuadro para el pizarrón						
	Para nativos	2L	LE	Indígena	Inmigrante	Técnico
Lengua nativa del E						
Lengua nativa del P						
Cantidad de exposición						
Edad cuando toma clases						
Contenido						
Importante 1						
Importante 2						
Importante 3						

Se sugiere que los E realicen su portafolio para que realmente les sirva en el futuro, lo cual implica que puedan estar en español o en la lengua oficial del contexto de interés, que debe ser adaptado según las normas del contexto donde se solicitará trabajo y que la información debería ser verdadera y no ficticia.

Tabla 33: Plan de clase.

- Elaboración propia

1a. Materiales: Dado de repaso

Instrucciones (para el docente): Imprimir el dado con un tamaño amplio que se puede apreciar fácilmente. Armar el dado antes de la clase.

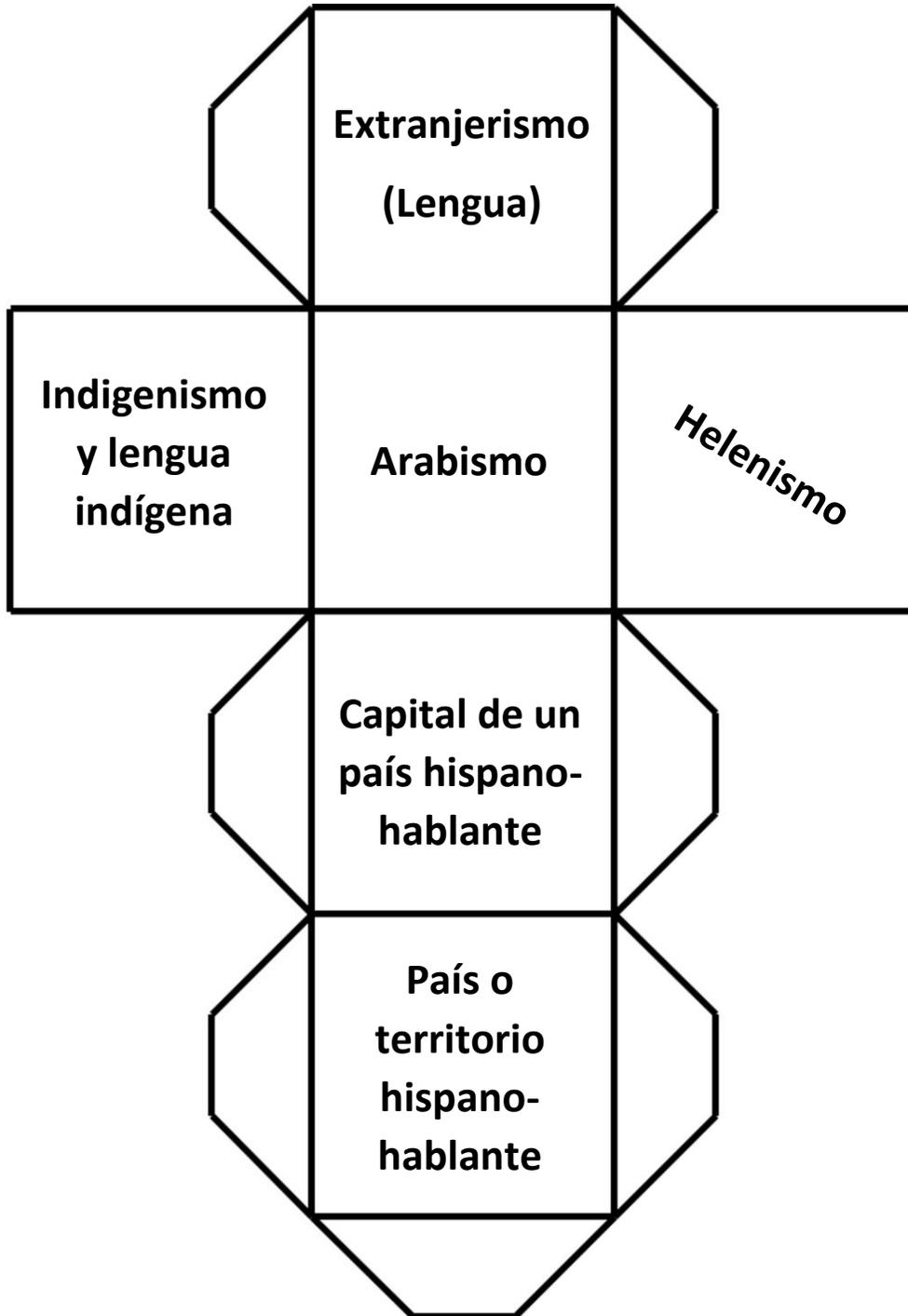


Tabla 34: Material para Plan de clase 2.

- Elaboración propia

2. Plan de clase: Problemas aprendiendo español "El aprender es la amargura; el fruto es la dulzura"				
Asignatura: Enseñanza de Español como Lengua Extranjera 7° Semestre				
Profesor:		Estudiantes: () total; () ♂ () ♀		Fecha / hora:
Competencia(s) a desarrollar: Los E serán competentes para identificar algunas de las dificultades que los estudiantes de español enfrentan al estudiar la lengua y crear posibles soluciones para facilitar la enseñanza-aprendizaje.				
Materiales necesarios: <input type="checkbox"/> Ejemplos de errores <input type="checkbox"/> Descargar videos (No provistos. Se recomienda buscarlos en internet.) <input type="checkbox"/> Bocinas <input type="checkbox"/> Prototipo de la tabla comparativa <input type="checkbox"/> Plumones y borrador <input type="checkbox"/> Proyector				
⌚	Actividad	Propósito	Procedimiento	Interacción
15´	<i>Apertura e introducción</i>	Ambientar la lección y activar los conocimientos previos	- El P saluda a los E. - El P coloca ejemplos de errores que estudiantes de español cometen a menudo distribuidos el salón y pide que los E "paseen por el salón" para observarlos. Después los E comentan sobre los errores que vieron, la naturaleza del error y ofrecen algunas ideas sobre cómo le ayudarían al estudiante con esta dificultad.	P-E E-E
40´	<i>Desarrollo</i>	Analizar críticamente los tipos de errores que cometen los estudiantes de español	- El P explica que se verán algunos videos de clases de ELE e intentar a realizar lo siguiente: 1. <i>Identificar los errores que hacen los estudiantes y pensar en algunas razones por las cuales se le dificulta el estudiante la lengua.</i> 2. <i>Criticar la eficacia de las actividades y las metodologías empleadas en las clases de ELE.</i> 3. <i>Observar otros aspectos de la clase que podría ser benéfico o detrimento en el proceso de enseñanza y relacionarlos con su propia enseñanza.</i> - Se reproducen los videos. Después, los E exponen sobre los aspectos mencionados.	P-E E-E
30´	<i>Desarrollo</i>	Sensibilizar a los E sobre las dificultades que sus estudiantes podrían tener	- En parejas, los E eligen el contexto donde quisieran trabajar y piensan en factores lingüísticos (al nivel abecedario, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático) y culturales de la lengua-cultura materna que podrían interferir con el aprendizaje de ELE y los plasman en un póster de papel bond. El P les enseña un ejemplo del trabajo esperado.	E-E
20´	<i>Cierre</i>	Reflexionar	- Los E cuelgan sus posters para compartir su trabajo con el grupo. Los E los observan y comentan sobre sus impresiones de la complejidad de enseñar y aprender el español.	E-E P-E
N/A	<i>Tarea</i>	Conectar la teoría con la práctica.	El P explique que los E deben descargar la aplicación <i>Tandem Language Exchange</i> y comenzar una conversación con un E de español. Los E deben ayudarles a los E de <i>Tandem</i> aprender algo en español. Después, deben analizar la conversación, observar los errores y comentar sobre ellos en una cuartilla (por qué crees que el E comete el error; cómo le ayudaste; sabías contestar las preguntas; fue entendible tu explicación/ayuda; etc.). También tendrán que tomar una	Ind.

			captura de pantalla de la conversación y entregar la para la clase siguiente.	
Observaciones: Al comunicarse con desconocidos vía internet, es importante hacer hincapié en la seguridad y la ética por el bien de los estudiantes.				
Tabla 35: Plan de clase.				
- Elaboración propia				

2a. Materiales: Ejemplos de errores de estudiantes de español	
Instrucciones (para el docente): Ampliar la letra a un tamaño legible desde el pizarrón. Recortar y enmarcar las tiras para un uso futuro.	
<ul style="list-style-type: none"> • Estudiante: ¿Cómo se dice <i>breakfast</i>? ▪ Profesor: El desayuno. • Estudiante: (Agitada y gritando) ¿Desayuno? ¿Uno? ¿Por qué uno? Because it's the first meal of the day?! Why one? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Estudiante: Yo llamo es Ashley. ▪ Profesor: Se dice, me llamo Ashley. • Estudiante: No, no "me llamo". "I" not "me". 	
<ul style="list-style-type: none"> • Estudiante: Yo como pez. ▪ Profesor: Tú comes <i>pescado</i>. • Estudiante: No, como pez. ▪ Profesor: El pez está vivo. El pescado es para comer. • Estudiante: Ridiculous! Why have two words if it's the same animal? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Estudiante: Hola profesor, ¿qué onda, güey? ▪ Profesor: ¿Cómo? ¿Sabes qué significa eso? • Estudiante: Es otra manera de decir "hola". ▪ Profesor: Pero, es algo popular. You shouldn't say it with whomever. • Estudiante: I don't think so. All my Mexican <i>amigos</i> say it. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Estudiante: Mi abuela es muerta. ▪ Profesor: "está muerta". • Estudiante: ¿Por qué? El verbo <i>ser</i> es para las cosas <i>permanentes</i> y la muerte no es reversible. <i>Right?</i> 	
Me gusta el colorrr de este carrrrro. El morrrrrrado rrrrealmente es un colorrrrrrrrrrr rrrrrradiante.	
Mi nombre son Rachael y soy 28.	
No quiero que vas.	
El pelo me agaló.	
Richard, no gustarmelo a mí, siempre me aprovecha.	
Yo tienes que estudiar mucho que tener un <i>exam</i> mañana.	
Tabla 36: Material para Plan de clase 3.	
- Elaboración propia	

3. Plan de clase: <i>Microenseñanzas utilizando metodologías diferentes</i> "Todo crecimiento ocurre fuera de tu zona de confort" – Gabriel Uribe 2014				
Asignatura: Enseñanza de Español como Lengua Extranjera 7° Semestre				
Profesor:		Estudiantes: () total; () ♂ () ♀		Fecha / hora:
Competencia(s) a desarrollar: Los E serán capaces de identificar las ventajas, las desventajas y la eficacia de metodologías distintas para enseñar español; serán capaces de sugerir posibles mejoras en la práctica de sus compañeros de manera crítica, reflexiva y positiva.				
Materiales necesarios: Los E traerán los posters y los materiales necesarios para realizar sus clases de microenseñanza.				
⌚	Actividad	Propósito	Procedimiento	Interacción
1´	Apertura	Fomentar un ámbito agradable y positivo	- El P saluda a los E. Los E habrán creado un póster explicando la metodología que les tocó. Habrán planeado una clase de microenseñanzas para enseñar un aspecto cultural de México a un grupo de nivel básico del español (en parejas) utilizando la metodología. - El P pide que los E tomen sus papeles respectivos (P y E de español) y pide que todos sean respetuosos.	P-E
10´	Introducción	Contextualizar	- La 1 ^{era} pareja presenta los aspectos claves de la metodología que ocuparán (historia, cómo se usa en la enseñanza, ventajas y desventajas, etc.).	E-E
35´	Desarrollo	Aprender mediante experiencia	- La 1 ^{era} pareja imparte una clase de microenseñanza para enseñar un aspecto cultural de México con la metodología que les tocó.	E-E
10´	Retroalimentación	Mejorar la práctica	- Grupalmente, los demás E comentan sobre, por lo menos, 3 aspectos que les gustaron de la práctica de los que impartieron la clase de microenseñanza y 3 cosas que se podrían mejorar con sugerencias. - Grupalmente, comentan sobre lo que les agradó y lo que les desagradó en cuanto a la metodología. - Los E aplauden a sus compañeros por su trabajo.	E-E
10´	Introducción	Contextualizar	- La 2 ^a pareja presenta los aspectos claves de la metodología que ocuparán.	E-E
35´	Desarrollo	Aprender mediante experiencia	- La 2 ^a pareja imparte una clase de microenseñanza para enseñar un aspecto cultural de México con la metodología que les tocó.	E-E
10´	Retroalimentación	Mejorar la práctica	- Grupalmente, los demás E comentan sobre, por lo menos, 3 aspectos que les gustaron de la práctica de los que impartieron la clase de microenseñanza y 3 cosas que se podrían mejorar con sugerencias. - Grupalmente, comentan sobre lo que les agradó y lo que les desagradó en cuanto a la metodología. - Los E aplauden a sus compañeros por su trabajo.	E-E
10´	Cierre	Reflexionar	- En parejas, los E reflexionan y comentan sobre lo que aprendieron y los aspectos de las microenseñanzas que les podrían servir en el ámbito laboral. Después, los comenta con el grupo y el P.	E-E P-E
Observaciones: Con respecto a la retroalimentación, noté que los E que imparten las clases de microenseñanza la reciben mejor cuando se comenta sobre los aspectos agradables en su trabajo antes de los aspectos a mejorar. Metodologías: Gramática-Traducción, Método Audio-lingual, Método Directo, Suggestopedia, Método Comunicativo, Nocional-Funcional, Enseñanza Basado en Tareas y Enseñando Basado en Estrategias.				
Tabla 37: Plan de clase.				
- Elaboración propia				

4.4 Conclusiones.

El propósito de esta investigación fue *explorar los programas del Plan de Estudios 2006 de las materias optativas Español para Extranjeros I y II de la LEI, con el objetivo de proponer una propuesta de programa para la nueva unidad de competencia Enseñanza del Español como Lengua Extranjera del Plan de Estudios 2019 considerando la opinión de la institución, los profesores y los estudiantes, apoyándome en la reflexión crítica de mi práctica docente.* Durante este proyecto de investigación fue posible, no solo recabar los datos necesarios de los participantes mencionados y crear una propuesta para la materia, sino también probar y confirmar su efectividad. Por las razones mencionadas se considera que se alcanzó este propósito.

De igual forma, a través de la revisión de las referencias teóricas y al colaborar íntimamente con los participantes, se logró identificar que existen varios fundamentos curriculares que se asocian con la lengua española en sí, como los fundamentos lingüísticos y culturales. También, existen fundamentos relacionados con la enseñanza, como los filosóficos, los sociológicos, los psicológicos, pedagógicos, etc. Al contemplar la enseñanza de español, es menester percibir a los mencionados fundamentos como la columna vertebral de la razón por la cual el docente decide enseñar español y la razón por la cual los estudiantes optan por aprenderlo. Con respecto a este trabajo, se contemplan los fundamentos lingüísticos, culturales, y pedagógicos en los saberes, los cuales se consideran primordiales para enseñar la lengua española y las culturas hispanohablantes a estudiantes extranjeros de la mejor manera posible. También, se abarcan los fundamentos filosóficos. El mejor ejemplo es en la evaluación cuando los estudiantes entregan su portafolio profesional, lo cual requiere la redacción de su filosofía de enseñanza. Además, aunque no esté marcado explícitamente en el programa, en mi práctica consideré los fundamentos sociológicos y psicológicos. En las clases que impartí abordamos los aspectos asociados que puedan tener repercusiones positivas o negativas en la enseñanza y en el aprendizaje.

Lo anterior enlaza con la segunda pregunta de investigación que cuestiona qué enfoques metodológicos son oportunos para enseñar el español y las culturas de las personas hispanohablantes. Tanto en la teoría como en la práctica, los enfoques metodológicos que

han mostrado ser más eficaces para enseñar español y las culturas de las personas hispanohablantes son los comunicativos y los funcionales que ponen énfasis en la comunicación de la lengua a través de las formas de interacción en contextos culturales y significativos para los estudiantes. Paralelamente, estas metodologías promueven la explotación de las estrategias didácticas para favorecer un aprendizaje significativo y, a la vez, que se quedará con el estudiante para toda la vida. Juntamente, estas metodologías exigen el uso de actividades divertidas y dinámicas que posibilitan e incentivan la comunicación con el apoyo de materiales diversos que les permiten a los estudiantes acercarse a la cultura de las personas de la lengua hispana.

Con respecto a las expectativas la UNACH, sus docentes y estudiantes tienen la expectativa que la unidad de competencia, Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, que será integrada como materia obligatoria en el Plan de Estudios 2019 propicie un aprendizaje y formación significativo, provechoso y de valor; tanto para los estudiantes en su labor profesional como para el prestigio de la Universidad. Aunque se observaron algunas discrepancias en los detalles, se pudieron ajustar los elementos de la propuesta para alinear las expectativas de todos los participantes.

Para realizar lo anterior, era menester descubrir si existían elementos de los programas del Plan de Estudios 2006 que cumplieran con las expectativas de la institución, de los profesores y de los estudiantes y que se pudieran implementar en la propuesta del nuevo programa. Como se apreció en el capítulo 4, existen varios elementos de los programas del PE 2006 que se incluyeron en la propuesta del nuevo programa. Los elementos con más compatibilidad se encontraron en los saberes teóricos, los saberes prácticos y los saberes formativos. Empero, es importante resaltar que, al momento de comparar los programas antiguos con los programas actuales de otras instituciones, no había tanta diferencia en el contenido.

Por último, para poder lograr este trabajo me apoyé en mi práctica docente, pero al realizarlo surgió la duda si había aspectos en mi práctica que podría mejorar para motivar los cambios que deseaba implementar y fomentar la enseñanza de español como LE. Durante la investigación me di cuenta de que, en efecto, había varios aspectos por mejorar y esta

investigación me resultó benéfica para identificar estas debilidades en mi práctica y logré encontrar las soluciones para mejorarlas. Con el apoyo de las técnicas que ocupé para recabar datos sobre el programa y mi práctica, me di cuenta de que existían varias cuestiones que podía capitalizar para enseñar mejor y también varios aspectos débiles que debía mejorar para poder enseñar de la manera en que yo deseaba.

Con respecto a los aspectos positivos de mi práctica, rescato que soy una persona dinámica y muy activa. Por eso, intento realizar con mis estudiantes actividades que no sean monótonas. Siento que la mayoría de las clases eran dinámicas y amenas. Tanto a los estudiantes, la profesora-titular, y a mí nos parecieron agradables. Además, siento que capté la atención de la mayoría de los estudiantes. Utilicé mucha mímica y señas de mano que llaman la atención de los estudiantes y facilitan la comunicación. Involucré a los estudiantes durante toda la clase y creo que se logró una interacción casi constante entre los estudiantes. Igualmente, siempre procuré que hubiese bastante representación gráfica, proveí muchos ejemplos de los contenidos y las actividades que abarqué. Por último, me alegró que planeé mis clases para que las actividades tuvieran coherencia y que realicé casi todas las actividades en los tiempos establecidos.

Con respecto a los aspectos débiles donde hice un esfuerzo para realizar una transformación, mis preocupaciones principales fueron que tendía a hablar demasiado rápido, que no siempre daba instrucciones claras, solía abordar demasiados temas hasta el punto que agobiaba los estudiantes y, a veces cuando hice preguntas, no daba el tiempo suficiente para que los estudiantes contemplaran la pregunta ni reflexionaran sobre la respuesta. En cambio, bombardeaba a los estudiantes con otras preguntas.

Con mucha paciencia y esfuerzo, fui superando estas problemáticas poco a poco. Recurría a los SATS para analizar bien cuál era la debilidad y cómo solucionarla. Después de contemplar mis sugerencias de mejoramiento, la retroalimentación provista por los estudiantes, por los observadores y analizar información teórica sobre los aspectos, formulaba algunas sugerencias para la próxima clase que impartiera. Empero, debido a que la transformación es un proceso, casi siempre hice varios intentos para deshacerme de mis

viejos hábitos y propiciar los cambios que realmente quería. El esfuerzo no fue en vano. Al reflexionar cómo era mi práctica docente y cómo lo es ahora, me doy cuenta de que este proceso me sirvió y que las modificaciones que hice motivaron los cambios que deseaba implementar para fomentar la enseñanza de español como LE.

Se concluye que, en esta investigación se tomaron en consideración los factores claves en la transición de un diseño por objetivo a un diseño por competencias, los fundamentos curriculares pertinentes para enseñar ELE, los aspectos primordiales de la formación docente y las expectativas de los participantes para crear esta propuesta de programa para la unidad de competencia *Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* perteneciente a la LEI de la UNACH. Al categorizar, analizar y triangular la información fue posible identificar los aspectos fuertes y débiles de los programas del Plan de Estudios 2006 y crear posibles soluciones de mejora con modificaciones para la propuesta. Posteriormente, al implementar las modificaciones, se pudo valorar la efectividad de ellas en el aprendizaje de los estudiantes y hacer los ajustes necesarios. Por último, basado en la información, se concretó las modificaciones ofreció una propuesta de programa, sugerencias pedagógicas con planes de clase que los futuros docentes podrían utilizar para seguir fomentando los cambios logrados en la investigación y las conclusiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Liñán, J. M. (2017). El español en EE.UU.: Un futuro prometedor, pero con matices. *El País*. Recuperado en web: http://internacional.elpais.com/internacional/2017/01/23/actualidad/1485164554_579107.html.
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. No. 6 (11). Recuperado en web: <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>.
- Álvarez Montalbán, F. (2007). El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE. *Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*. Granada.
- Alzate Yepes, T., Puerta, A. M. y Morales, R. M. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario del campo. *Revista Iberoamericana de Educación*. No.47(4), 6. Recuperado en web: rieoei.org/deloslectores/2541Alzate.pdf.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor. Ed. 1. Buenos Aires. Recuperado en: www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Como-ensenamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf.
- Arias, I. C. y Restrepo, M. I. (2009). La investigación-acción en educación: un camino hacia el desarrollo profesional y la autonomía. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*. Vol. 14. N° 22. Recuperado en web: <http://www.redalyc.org/pdf/2550/255020476004.pdf>.
- Balboni, P. E. (2006). The Epistemological Nature of Language Teaching Methodology. *Laboratorio ITALS – Teaching Italian to Speakers of Other Languages, Department of Language Sciences, Ca' Foscari University*. No. 1. Italia: Venecia. Recuperado en web: iris.unive.it/retrieve/handle/10278/7072/17068/The%20epistemological%20nature.%20Balboni%202006.pdf.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. España: León. Recuperado en web: www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.
- Bernal Escámez, S., Castro Peláez, I., Herráiz Domingo, N., Martínez Solla, M., Picazo Zabala, M., Prieto de la Higuera, M., y Rodríguez García, S. (2011). Investigación

- acción. *Universidad Autónoma de Madrid*. Recuperado en web: (febrero de 2017) https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf.
- Bertoldi, S., Fiorito, M. E., y Álvarez, M. (2006). Grupo Focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. *Ciencia, docencia y tecnología*, (33), 111-131.
- British Council. (2007). Audio-lingualism. Teaching English. Recuperado en web: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/audio-lingualism>.
- Burns, A. (2003). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Caldeiro, P. (2005). Currículum formal, currículum real, currículum oculto. *Idoneos*. Recuperado en web: <https://educacion.idoneos.com/283301>.
- Calvente, M. G., y Rodríguez, I. M. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Atención primaria*, 25(3). 181-186.
- Canul, J. (2013). Técnicas de evaluación laboral. Sociograma, entrevista, observación. *Gestiopolis*. Recuperado en web: <https://www.gestiopolis.com/tecnicas-de-evaluacion-laboral-sociograma-entrevista-observacion>.
- Casarini Ratto, M. (2008). *Teoría y Diseño Curricular*. Trillas: Universidad Virtual, ITESM: Monterrey Ed. 2.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Grupo Operativo de Universiades Coordinadas por CINDA. Chile: Santiago.
- Colpresa. (2013). Colombia será el mejor lugar del mundo para aprender español. *El Universal*. Colombia: Cartagena. Recuperado en web: <http://www.eluniversal.com.co/cartagena/nacional/colombia-sera-el-mejor-lugar-del-mundo-para-aprender-espanol-128860>.
- Comités de Diseño Curricular (2008). *Plan de Estudios 2006*. Escuelas de Lenguas Tuxtla, San Cristóbal y Tapachula. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Crawford, J. (2002). The role of materials in the language classroom: Finding the balance. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 80-91.

- Del Hierro, P. E. y Torres, A. G. (2004). *Capítulo 1 – Fundamentos Curriculares*. Instituto Tecnológico de Sonora. Coordinación de Desarrollo Académico. Recuperado en web: http://www.itson.mx/servicios/innovacion/Documents/MODELO_CURRICULAR_ITSON_2002.pdf.
- Díaz de la Garza, A. M.; de Ibarrola y Nicolín, B.; Us Grajales, E.; Gómez Morales, E.; Corzo Arévalo, G. C.; Nuñez y Bodegas, I. D.; Hernández Escobar, L.; de Lourdes Gutiérrez Aceves, M. L.; Rogall, M. D.; Mazariegos Lima, V. G.; y Us Grajales, W. P. (2016). *Evaluación de los Aprendizajes en la Enseñanza de Lenguas*. Universidad Autónoma de Chiapas: Tuxtla.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. 2. (5). Recuperado en web: ries.universia.net/rt/printerFriendly/61/246.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- EcuRed. (2017). Observación. *EcuRed - Conocimiento con todos y para todos*. Recuperado en web: <https://www.ecured.cu/Observación>.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata, S. L. Ed. 4. Recuperado en web: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>.
- EuMed Enciclopedia Virtual. (2012). Enfoque Cualitativo. *Enciclopedia Virtual Tesis-Doctorales*. Recuperado en web: http://www.eumed.net/tesisdoctorales/2012/mirm/enfoque_cualitativo.html.
- Europa Press. (2015). 21 millones de personas estudian español en el mundo. *El Mundo*. Recuperado en web: www.elmundo.es/cultura/2015/06/19/55845891e2704e16388b4593.html.
- Facultad de Lenguas Tuxtla Gutiérrez C-1. (S. f). Licenciaturas. *Universidad Autónoma de Chiapas*. Recuperado en web: <http://elt.unach.mx/index.php/licenciaturas>.
- Fingermann, H. (2010). Actividades curriculares. *Educación - La Guía*. Recuperado en web: <https://educacion.laguia2000.com/estrategias-didacticas/actividades-curriculares>.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Sigo XXI Editores.
- Fundación Universitaria para el Desarrollo Humano. (2017). Política de Idiomas. *Fundación Universitaria para el Desarrollo Humano*. Recuperado en web: http://www.uninpahu.edu.co/wp-content/uploads/2017/11/politica_idiomas.pdf.
- García Campos, J. M. (2015). ¿Cuántos estudiantes de español hay en el mundo? *Vanguardia*. Recuperado en: www.lavanguardia.com/vangdata/20150622/5443296001/cuantos-estudiantes-de-espanol-hay-en-el-mundo.html.
- García, O. (2003). La Enseñanza de Español en los Estados Unidos. *Instituto Cervantes*. Recuperado en web: cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/ensenanza01.pdf.
- Gómez del Pulgar Valladolid, B. (2013). Las Estrategias de Aprendizaje en el Aula de Lengua Extranjera. [Trabajo Titulación Educación, Primaria Mención L.E Inglés, Curso 2012-13. *Universidad de Valladolid*. Recuperado en: uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4027/1/TFG-G%20422.pdf.
- González Morales, D. y Díaz Alfonso, Y. M. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado en web: rieoei.org/historico/investigacion/1379Gonzalez.pdf.
- González Tirados, R. M. y Gonzáles Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. N. 43 (6). Recuperado en web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1102257>.
- Hernández García, M. y Villalba Martínez, F. (2004). Diseño curricular par la enseñanza del español L2 en contextos escolares. *Fortele – Formación telemática en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Consejería de Educación y Cultura: Murcia. Recuperado en web: http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/disenocurricularfortelehernandez.pdf.

- Hernández Reinoso, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. No. 11. (2000).
- Herrero, J. (2002) ¿Qué es cultura? *Summer Institute of Linguistics*. Recuperado en web: <http://www.capacitar.sil.org/antro/cultura.pdf>.
- Instituto Cervantes. (2017). Español: Una Lengua Viva – Informe 2017. *Instituto Cervantes*. Recuperado en: cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf.
- Instituto Cervantes. (2017a). Competencia comunicativa. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado en web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm.
- Instituto Cervantes. (2017b). Competencia gramatical. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado en web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm.
- Instituto Cervantes. (2017c). ¿Quiénes somos? La institución. Recuperado en web: http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm.
- Instituto Cervantes. (2018). Lengua Meta. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado en web: cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: qualitative social research*. Vol. 6(2). Recuperado en web: <http://diverrisa.es/uploads/documentos/LA-OBSERVACION-PARTICIPANTE.pdf>.
- Lee, J. F. y VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. Ed. 2. McGraw-Hill Education. Estados Unidos: Nueva York.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Marco Común Europeo de Referencia: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. *Instituto Cervantes*. España: Madrid.
- Marín de Oliveira, L. M. (Online). El Paradigma Cualitativo. *PODCAST: El Paradigma Cualitativo*. Recuperado en web: <http://ocw.um.es/transversales/utilizacion-del-podcast-como-recurso-educativo-en/material-de-clase-1/i-042-paradigma-cualitativo.pdf>.
- Mérida Serrano, R. y García Cabrera, M. M. (2005). La formación de competencias en la

- Universidad. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Recuperado en web: <http://www.redalyc.org/html/2170/217017146012/>.
- Mi Young, K. (1989). Fundamentos y práctica del currículo. *Programa Regional de Educación en Población de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO*. Recuperado en web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091953SB.pdf>.
- MLA Language Map Data Center. (2010). US, State, Region, or Division. *MLA Language Map Data Center - American Community Survey*. Recuperado en web: https://apps.mla.org/map_data.
- Muñoz Restrepo, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*. Vol. 46 (159).
- Naciones Unidas. (2017). ¿Cuáles son las lenguas oficiales de las Naciones Unidas? Departamento de la Asamblea General de Gestión de Conferencias. Recuperado en web: <http://www.un.org/es/hq/dgacm/faqs.shtml>.
- Negrete Lares, L. A. (2014). Valores Universales. Recuperado en web: www.uv.mx/psicologia/files/2014/11/VALORES-UNIVERSALES.pdf.
- Nuevo Diario. (2012). El valor económico del Español como Lengua Extranjera. *Sociedad Interamericana de Prensa*. Recuperado en web: <http://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/271927-valor-economico-espanol-lengua-extranjera>.
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. *The Reading Teacher*. Vol. 39(6). Recuperado en web: <https://fu-ctge-5245.wikispaces.com/file/view/Ogle.pdf>.
- Pato, E. y Fantechi, G. (2012) Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *Relingüística Aplicada*. Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco. Recuperado en web: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>.
- Peláez, A., Rodríguez, J., Ramírez, S., Pérez, L., Vázquez, A. y González, L. (2014). La Entrevista. *Universidad Autónoma de México*. Recuperado en web: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista.pdf.
- Pizarro, M. (2013). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la ref-

- lexión sobre su concepción de la enseñanza. *Porta Linguarum*. No. 19. Recuperado en web: www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/11%20%20Mercedes%20Pizarro.pdf.
- Real Academia Española. (2017). Diccionario de lengua española. *Real Academia Española*. Recuperado en web: <http://www.rae.es>.
- Revista educativa MasTiposde.com, equipo de redacción profesional. (2016). Tipos de observacion. *MasTiposde*. <https://www.mastiposde.com/observacion.html>.
- Rial Sánchez, A. (2009). Diseño Curricular por Competencias: El Reto de la Evaluación. *Actualidades Investigativas en Educación, Universidad de Santiago de Compostela*. Recuperado en web: https://cife.edu.mx/Libros/5/EDC_Evaluaciondecompetencias%20_.pdf.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge university press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press: United Kingdom. Recuperado en: faculty.mu.edu.sa/public/uploads/1347871288.356924906420-Jack-C-Richards-Communicative-Language-Teaching-Today.pdf.
- Sacristán, J. G. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata, S.L.
- Salmerón Pérez, H. (Online). Planificación y diseño de la docencia en educación superior desde los planteamientos de formación por competencias. *Universidad de Granada*. Recuperado en web: <http://www.redalyc.org/pdf/737/73711473007.pdf>
- Secretaria Académica de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla. (2012-2017). *Horarios semestrales de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés*. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Secretaria de Educación Pública. (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial – Secretaria de Educación Pública*. Recuperado en web: dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5064950.
- Shrum, J. L., y Glisan, E. W. (2015). *Teacher's handbook, contextualized language instruction*. Ed. 5. Cengage Learning. 9781305109704.

- Silverio Gómez, M. (2005). Bases y fundamentos curriculares. *Revista Educação e Tecnologia*. Vol. 1(1). Recuperado en web: http://www.faacz.com.br/revistaeletronica/links/edicoes/2005_01/edutec_curriculo_mercedes_2005_1.pdf
- Spicer-Escalante, M. L. y deJonge-Kannan, K. (2016). Reflective Practitioners: Foreign-Language Teachers Exploring Self-Assessment. *Studies in English Language Teaching*. Vol. 4(4).
- TJ Taylor. (2003). Language Teaching Methods: An Overview. *JT Taylor Blog*. Recuperado en web: <https://blog.tjtaylor.net/teaching-methods>.
- UNESCO. (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Chile: Santiago. Recuperado en web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>.
- United States Census Bureau. (2015). *Language Use*. Recuperado en web: (marzo de 2017) <https://www.census.gov/topics/population/language-use/about.html>.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2010). Carreras Presenciales Licenciatura en Enseñanza de Inglés. *UNACH*. Recuperado en web: www.unach.mx/images/carreras/Ingles.pdf.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2017). Reseña histórica de la FLCTTUX. *Facultad de Lenguas Tuxtla Gutiérrez C-I*. Recuperado en web: <http://www.elt.unach.mx/index.php/home/historia>.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2018). Departamento de Lenguas. *Escuela de Lenguas, Campus San Cristóbal de las Casas*. Recuperado en web: <http://elsc.unach.mx>.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2018). Departamento de Lenguas. *Escuela de Lenguas, Campus Tapachula*. Recuperado en web: lenguastap.unach.mx/index.php/departmento-de-lenguas.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2018). Departamento de Lenguas. *Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla*. Recuperado en web: elt.unach.mx/index.php/directorio/facultad-de-lenguas.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (Online). Acerca de la Universidad Autónoma de Chiapas. *UNACH*. Recuperado en web: <http://www.unach.mx>.

- Universidad Autónoma de México. (S. f). Diario (o bitácora). *Evaluación/Instrumentos centrados en el alumno*. Recuperado en web: <http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/definicion.htm>.
- Universidad Autónoma de México (S.f) ¿Qué es una competencia? *Enfoques educativos/ Modelo centrado en el desempeño*. Recuperado en web: <http://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/competencia.htm>.
- Universidad de Alcalá. (2016). Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. *Universidad de Alcalá*. Recuperado en web: <https://www.uah.es/es/estudios/Especializacion-en-Ensenanza-de-Espanol-como-Lengua-Extranjera>.
- Universidad de Alcalá. (2016). Formación de Profesores de Español. *Universidad de Alcalá*. Recuperado en web: <https://www.uah.es/es/estudios/Master-en-Ensenanza-de-Espanol-como-Lengua-Extranjera>.
- Universidad de las Américas Puebla (S.f). *Capítulo 5 - Grupos focales*. Universidad de las Américas Puebla: Puebla. Recuperado en web: catarina.udlap.mx/_uploads/tales/documentos/lco/magadan_p_ge/capitulo5.pdf.
- Universidad Internacional de la Rioja. (2015). Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). *UNIR*. Recuperado en web: <http://mexico.unir.net/educacion/maestria-espanol-lengua-extranjera/549200005086/#plan-de-estudios>.
- Universidad Nacional Villa María. (2013). Diplomatura Capacitación: Español como lengua segunda y extranjera. *Universidad Nacional Villa María*. Recuperado en web: <http://www.unvm.edu.ar/noticia/20131219/capitacion-espanol-lengua-segunda-y-extranjera>.
- Universidad Ricardo Palma. (2017). Curso de especialización en enseñanza de español como lengua extranjera. *Especialización internacional*. Recuperado en web: <http://www.urp.edu.pe/espanol/portal/index.php?urp=especialización>.
- University of Illinois at Chicago. (2017). BA in the Teaching of Spanish. *Academic Catalog*. Recuperado en web: <http://catalog.uic.edu/ucatalog/colleges-depts/liberal-arts-sciences/hisp-ital/ba-teach-span>.
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L., Fernández Suárez, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*. (6). p. 74.

- Vallejo, R. y Finol de Franco, M. (2009). La Triangulación como Procedimiento de Análisis para Investigaciones Educativas. *REDHECS*, 7(4), 117-133. Recuperado en web: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/620/1578>.
- VanPatten, B. (2017). *While We're on the Topic BVP on Language, Acquisition, and Classroom Practice*. American Council on the Teaching of Foreign Languages. USA: Alexandria.
- Vargas Leyva, M. R. (2008). *Diseño Curricular por Competencias*. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería: Ciudad de México. Recuperado en web: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular_por-competencias_anfei.pdf.
- Visa Barbosa, M. (2014). *Aprendizaje y Métodos de Docencia Avanzadas*. Asociación Cultural y Científica Iberoamericana: Madrid.
- Zambrano, D. (2018). El contexto de las lenguas indígenas en Chiapas. *El Cuarto Poder de Chiapas*. Recuperado en web: www.cuartopoder.mx/elcontextodelaslenguasindigenasenchiapas-149298.html.
- Zúñiga Calzadilla, G. (2011). Concepciones teóricas del diseño curricular a partir de un enfoque por competencias para la formación laboral del técnico medio en informática. *Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol. 3 (27) 2011. Recuperado en web: <http://www.eumed.net/rev/ced/27/gzc3.htm>.

APENDICE I: *Instrumentos para recabar los datos cualitativos*

Formato de observación semi-guiado: Utilizado para que yo realizara observaciones de clases de ELE y EEE y para que otros docentes pudieron realizar observaciones sobre mi práctica docente.

	Universidad Autónoma De Chiapas Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas <i>Formato de observación semi-guiado</i>	
Objetivo: Proveer datos sobre la pertinencia del contenido de la clase basado en las reacciones, la participación y la reflexión de los estudiantes.		
Observador:		
Fecha de observación/ Hora:		
I. Datos generales del centro escolar y de la clase observada		
Nombre del Centro Escolar:		
Tipo de Sostenimiento: Pública () Privada ()		
Turno: Matutino () Vespertino ()		
Nivel:		
Nombre de la clase observada:		
II. Datos del grupo		
Nacionalidad(es) y lengua(s) materna(s):		
Número de alumnos: Total () Hombres () Mujeres ()		
Etapa de desarrollo cognitivo/ Edades:		
III. Datos del docente		
Nombre del Docente:		
Sexo: (M) (F) Edad:		
Título Académico:		
IV. Descripción del centro escolar y el salón de clase		
V. Descripción del grupo: participación, comportamiento, reacciones hacia el contenido, etc.		

Hoja de retroalimentación: Completado por los estudiantes de mis clases para proveer comentarios de un estudiante sobre el contenido de la clase y retroalimentación sobre mi práctica docente.

	<p>Universidad Autónoma De Chiapas Facultad De Lenguas, Campus Tuxtla Maestría En Didáctica de las Lenguas <i>Retroalimentación – Sobre su aprendizaje y la práctica docente</i></p>	
Fecha:	Tema:	
<p>APRENDIZAJE: Conteste la tabla siguiente. <i>Favor de escribir por lo menos 3 oraciones por sección.</i></p>		
<p><i>Lo que ya sabía sobre este tema</i></p>		
<p><i>Lo que aprendí sobre este tema</i></p>		
<p><i>Lo que quiero saber sobre este tema todavía</i></p>		
Adaptado de Olge (1986)		
<p>RETROALIMENTACIÓN PARA EL DOCENTE: Conteste la tabla siguiente. <i>Favor de escribir por lo menos 3 oraciones por sección.</i></p>		
<p><i>Los aspectos de la clase que me gustaron</i></p>		
<p><i>Los aspectos de la clase que no me agradaron tanto o que no me gustaron</i></p>		
<p><i>Si fueras el docente, ¿qué hubiera hecho para mejorar la clase?</i></p>		
Diseñado por Amanda Mowrey		

Pregunta 7: ¿Cuáles enfoques o metodologías ha utilizado en sus clases de español como lengua extranjera? ¿Cómo le han funcionado?

Pregunta 8: ¿Qué recomendación daría usted a un nuevo profesor de español como lengua extranjera?

Pregunta 9: ¿Ha impartido las materias de “Enseñanza de Español para Extranjeros I o II” en la Licenciatura? ¿Cuál curso y cuándo?

Pregunta 10: ¿Cómo impartió usted esta materia?

Pregunta 11: ¿Qué opina del programa de la materia? ¿Realizó usted algunos cambios? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Pregunta 12: Actualmente el Plan de Estudios de la LEI se encuentra en vías de reestructuración: ¿Qué sugerencias haría en cuanto a los programas de las materias de Enseñanza de Español para Extranjeros I y Enseñanza de Español para Extranjeros II?

Diseñado de Amanda Mowrey

Guía de preguntas de grupo focal I: Guía de preguntas que ocupé para abordar temas específicos con los estudiantes egresados de la LEI con experiencia como asistentes de español y dirigir la conversación del grupo focal.

 <p>Universidad Autónoma de Chiapas Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas <i>Guía de preguntas de grupo focal: Asistentes de español</i></p> 						
I. Participantes y papeles en el grupo focal:						
<p>Fecha: _____ Hora: _____</p> <p>Moderador: Amanda Reshelle Mowrey</p> <p>Observador: _____</p> <p>Participantes – Nombres e iniciales:</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">1) _____</td> <td style="width: 50%;">4) _____</td> </tr> <tr> <td>2) _____</td> <td>5) _____</td> </tr> <tr> <td>3) _____</td> <td>6) _____</td> </tr> </table>	1) _____	4) _____	2) _____	5) _____	3) _____	6) _____
1) _____	4) _____					
2) _____	5) _____					
3) _____	6) _____					
II. Preguntas para dirigir la conversación del grupo focal						
<p>Motivación: ¿Tienen algo que añadir? ¿Podríamos reforzar su idea?</p> <p>Mantener el tema: ¿Podríamos retomar el tema?</p> <p>Invitan aprobación: ¿Alguien más ha tendido experiencias similares?</p> <p>Invitan clasificación: ¿Podría darme un ejemplo de lo que trata decir?</p>						
III. Introducción y preguntas:						
<p>Me llamo Amanda Reshelle Mowrey. Soy estudiante de la Maestría en la Didáctica de las Lenguas de la Facultad de Lenguas, perteneciente a la Universidad Autónoma de Chiapas. Realizo esta entrevista para poder recolectar datos con los cuales quisiera utilizar para elaborar mi tesis sobre la enseñanza de español como lengua extranjera. Antes de realizar la entrevista, me gustaría pedirles permiso para grabar, citar y utilizar la información que ustedes me proveen para incorporar en mi trabajo, en el entendido que, manteniendo su anonimato, ustedes autorizan que esta información sea socializada y posiblemente publicada. Uno por uno, ¿podrían usted decir su nombre y responder “sí” si está de acuerdo? Damos inicio a este grupo focal siendo el día de _____, el ____ de _____ de _____ con las _____ horas.</p> <p>Pregunta de apertura: Para comenzar, ¿podrían presentarse, hablar un poco acerca de su formación enseñando ELE y el contexto donde impartieron español?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuánto tiempo? - ¿A qué niveles ha enseñado? - ¿Con qué público? <p>Pregunta 1: ¿Cómo han sido sus experiencias enseñando español como LE?</p> <p>Pregunta 2: Desde sus experiencias enseñando español como L2/LE, ¿cuáles son las metodologías más eficaces en el salón de clase y por qué?</p>						

Pregunta 3: ¿Podríamos platicar sobre algunas de las actividades que ustedes han empleado en el salón para fomentar el desarrollo de las destrezas lingüísticas en español?

Pregunta 4: ¿Con qué problemas se han topado al momento de enseñar el español a estudiantes extranjeros y cómo los han resuelto?

Pregunta 5: En su opinión, ¿cuáles son los aspectos del español que se les facilitan a los alumnos? ¿Por qué cree que se les facilitan?

Pregunta 6: En su opinión, ¿cuáles aspectos del aprendizaje de español se les dificultan más a los alumnos? ¿Tiene algunos consejos para abarcar los aspectos más problemáticos?

Pregunta 7: ¿Hay algo que le hubiera gustado aprender sobre la enseñanza de español antes de impartir clases?

Pregunta 8: ¿Cuáles son los contenidos imprescindibles que el docente debería enseñar en una clase de español como lengua extranjera?

Diseñado por Amanda Mowrey

Guía de preguntas de grupo focal II: Guía de preguntas que ocupé para abordar temas específicos con los estudiantes de la materia EEE II que impartí y dirigir la conversación del grupo focal.

	Universidad Autónoma de Chiapas Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas <i>Guía de preguntas de grupo focal: Estudiantes actuales de EEE II</i>	
I. Participantes y papeles en el grupo focal:		
Fecha:		Hora:
Moderador: Amanda Reshelle Mowrey		
Observador:		
Participantes – Nombres y firmas:		
1)		4)
2)		5)
3)		6)
II. Preguntas para dirigir la conversación del grupo focal		
Motivación: ¿Tienen algo que añadir? ¿Podríamos reforzar su idea?		
Mantener el tema: ¿Podríamos retomar el tema?		
Invitan aprobación: ¿Alguien más ha tendido experiencias similares?		
Invitan clasificación: ¿Podría darme un ejemplo de lo que trata decir?		
III. Introducción y preguntas:		
<p>Me llamo Amanda Reshelle Mowrey. Soy estudiante de la Maestría en la Didáctica de las Lenguas de la Facultad de Lenguas, perteneciente a la Universidad Autónoma de Chiapas. Realizo esta entrevista para poder recolectar datos con los cuales quisiera utilizar para elaborar mi tesis sobre la enseñanza de español como lengua extranjera. Antes de realizar la entrevista, me gustaría pedirles permiso para grabar, citar y utilizar la información que ustedes me proveen para incorporar en mi trabajo, en el entendido que, manteniendo su anonimato, ustedes autorizan que esta información sea socializada y posiblemente publicada. Uno por uno, ¿podrían usted decir su nombre y responder “sí” si está de acuerdo? Damos inicio a este grupo focal siendo el día de _____, el ____ de _____ de _____ con las _____ horas.</p>		
<p>Pregunta de apertura: Para comenzar, ¿podrían presentarse, hablar un poco acerca la razón por la cual optaron a tomar las materias “Enseñanza de Español para Extranjeros I y II”?</p>		
<p>Pregunta 1: ¿Cómo han sido sus experiencias en estas materias?</p>		
<p>Pregunta 2: ¿Podríamos platicar sobre los contenidos las actividades que ustedes han hicieron en estas materias? ¿Qué hicieron? ¿Les gustó o no?</p>		

Pregunta 3: ¿Con qué problemas creen que toparán al momento de enseñar el español a estudiantes extranjeros?

Pregunta 4: ¿Hay algo más que le hubiera gustado aprender sobre la enseñanza de español?

Pregunta 5: En sus opiniones, ¿hay contenidos no necesarios en estas materias? ¿Cuáles?

Pregunta 6: En sus opiniones, ¿hay contenidos que faltan en estas materias? ¿Cuáles son?

Pregunta 7: Basado en lo que aprendieron, ¿se sienten competentes para impartir clases de español para grupos de edades y niveles diferentes? ¿Por qué sí o por qué no?

Diseñado por Amanda Mowrey

APENDICE II: Ejemplos de la información recolectada

Ejemplo del formato de observación semi-guiado en uso: Observación de mi práctica realizada por la profesora-titular.

Maestría en Didáctica de las Lenguas | Amanda Reshelle Mowrey

	Universidad Autónoma De Chiapas Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas Formato de Observación	
Objetivo: Proveer datos sobre la pertinencia del contenido de la clase basado en las reacciones, la participación y la reflexión de los estudiantes.		
Observador: <u>Antonieta Cely Mayor Turnbull</u>		
Fecha de observación/ Hora: <u>01/ Febrero / 2018</u>		
Nombre del Docente: <u>Maestrante Amanda Reshelle Mowrey</u>		
I. Datos generales del centro escolar y de la clase observada:		
Nombre del Centro Escolar: <u>UNACH, Campus Tuxtla, Facultad de Lenguas</u>		
Nombre de la clase observada: <u>Enseñanza de Español como Lengua Extranjera</u>		
Tipo de Sostenimiento: <u>Pública (X) Privada ()</u>		
Turno: <u>Matutino (X) Vespertino ()</u>		
II. Datos del grupo:		
Lengua(s) materna(s): <u>español</u>		
Nacionalidad(es): <u>mexicana</u>		
Número de estudiantes: <u>Total (25) Hombres (+) Mujeres ()</u>		
Edades:		
III. Descripción del grupo: participación, comportamiento, reacciones hacia el contenido, etc.:		
<p> Los alumnos, en general, se mostraron interesados y asombrados con el dominio de portugués de la maestra. En la explicación de la conjugación todos estaban poniendo atención excepto una alumna en la esquina. Cuando se cambió al método, audiolingüístico todos (excepto la alumna a quien hubo de llamarse de la atención) participaron y repitieron lo de los flashcards. Sin embargo, ya al pasar a la repetición del diálogo, algunos se mostraron apáticos y aburridos por la repetición. Aunque repetían algunos cosas mostraban aburrimiento. Eso cambió cuando practicaron el diálogo en parejas. </p> <p> Fue agradable ver que la alumna que había mostrado desinterés práctico en parejas y al hacer el ejercicio de completar se ofreció a pasar al pizarrón para responder un ejemplo. Al revisar los ejemplos los alumnos participaron y se dedicaron a autocorregir. </p> <p> En la segunda parte, los alumnos al principio pusieron atención y también mostraron interés por el handout. Pero cuando se pasó a la parte de analizar en el pizarrón, algunos quisieron ver sus celulares. La maestra recuperó la atención con la actividad de los pronombres con los dedos sobre todo cuando cerraron los ojos. </p>		

Después al pasar a los saludos y despedidas los alumnos ponían atención. Incluso algunos estaban tomando nota como si fuera su clase de portugués. La mayoría repetía y los demás ponían atención.

Extractos de entrevista: Entrevista con un profesor Externo de ELE.

Entrevistadora: Me llamo Amanda Reshelle Mowrey. Soy estudiante de la Maestría en la Didáctica de las Lenguas de la Facultad de Lenguas, perteneciente a la Universidad Autónoma de Chiapas. Realizo esta entrevista para poder recolectar datos con los cuales quisiera utilizar para elaborar mi tesis sobre la enseñanza de español como lengua extranjera. Antes de realizar la entrevista, me gustaría pedirle permiso para grabar, citar y utilizar la información que usted me provee para incorporar en mi trabajo, en el entendido que, manteniendo su anonimato, usted autoriza que esta información sea socializada y posiblemente publicada. ¿Podría usted decir su nombre y responder “de acuerdo” si es que lo está?

P-ELExterno 2: Soy (información omitida) y, sí, estoy de acuerdo.

Entrevistadora (Pregunta 2): En general, ¿cómo ha sido su experiencia enseñando español?

P-ELExterno 2: Ha sido muy productiva y satisfactoria para mí. Satisfactorio porque he tenido experiencias con cultura; que me encanta. Hemos intercambiado cultura con personas de todos estos países que han venido a la universidad y también ha sido muy productivo para mí porque me permite estudiar. Me ha permitido prepararme un poco más en ese campo, que a pesar de ser mi lengua materna, me di cuenta que tengo muchas fallas y estar estudiando me ha permitido perfeccionarme en mi propio idioma, entonces esta experiencia para mí ha sido muy bonita, muy significativa, muy importante.

Entrevistadora (Pregunta 3): ¿Con qué problemas se ha topado usted al momento de enseñar el español a estudiantes extranjeros y cómo los ha resuelto?

P-ELExterno 2: Bueno, tal vez no sean problemas. Son dificultades que ellos tienen; en cuanto a la pronunciación, que ellos no están acostumbrados a tener los mismos fonemas que nosotros. Entonces a ellos les cuesta mucho pronunciar ciertas palabras, ciertos números, pues digamos que eso ha sido una problemática. Otra es que creo que el mismo problema que los que estudian inglés tienen, es que lo tratan de traducir todo literalmente y eso les genera oraciones muy chistosas. Son muy diferentes de lo que quieren decir. Otra es concientizarlos de que no vamos a traducir literalmente una oración, sino que tenemos que aprender de la forma en la que se dice en el otro país, digamos que esas son las cositas con las que me topo y tenemos que concientizar. “no traduzcan, vamos a aprender esta frase” es así, pero pues hasta el momento es lo que siempre me pasa.

Entrevistadora (Pregunta 4): En su opinión, ¿cuáles son los aspectos del español que se les facilitan a los alumnos? ¿Por qué cree que se les facilitan?

P-ELExterno 2: Bueno, con los alumnos que he trabajado siempre el inicio es muy fácil. Cuando se trata de presentarse a ellos mismos o cuando se presenta a un compañero, porque me dicen que eso es algo que van a estar utilizando siempre...

Extractos de entrevista: Entrevista con un profesor de EEE I y II.

Entrevistadora: Me llamo Amanda Reshelle Mowrey, soy estudiante de la Maestría en Didáctica de las Lenguas de la Facultad de Lenguas perteneciente a la Universidad Autónoma de Chiapas y realizo esta entrevista para poder recolectar datos con los cuales quisiera utilizar para elaborar mi tesis sobre “enseñanza de español como lengua extranjera”. Antes de realizar la entrevista me gustaría pedirle permiso para grabar, citar y utilizar la información que usted me provee para incorporar en mi trabajo, en el entendido que, manteniendo su anonimato usted autoriza que esta información se socializara y posiblemente publicada. Este, ¿podría usted decir su nombre y responder “sí”, si estará de acuerdo?

P-UNACH 3: Sí. (Información omitida).

Entrevistadora: ¿Qué opina usted del programa de esas materias? ¿Realizaría algún cambio? ¿Cuál y por qué?

P-UNACH 3: Del programa de Licenciatura, sí, he hecho bastantes cambios, porque considero que muchos temas se ven en otras asignaturas. Entonces, en lugar de ver algo que ya vieron o que van a ver, ese espacio lo utilizo para ver otros temas. Por ejemplo, hay un tema que es sobre los enfoques de enseñanza del español, ese tema yo no lo abordo en clase porque ellos llevan una materia especial donde aprenden cuales son los métodos y los enfoques para enseñar lenguas, entonces los mismos enfoques que se utilizan para enseñar inglés para enseñar francés son los mismos que se han utilizado en la enseñanza del español y que se siguen utilizando. Entonces en lugar de repasar algo que ellos ya vieron en una materia completa ese punto mejor lo omití y no lo toco. Otro punto que un principio lo abordaba, pero después lo deje de hacer, o si lo hago son pequeños comentarios durante el transcurso de la materia, es sobre las variedades del español, porque esto ellos lo abordan en la materia de sociolingüística. Ellos, sí, profundizan en los tipos de variedades que en ellos están la diatópica, la diastrática, la diacrónica, la diafásica entonces si profundizan en esa materia, es una unidad completa que tienen no veo el por qué tener que duplicar el contenido. Entonces, ese contenido lo abordo, pero como comentarios, como alguna si sale en algún material que hemos estado que veamos entonces ya lo abordo, pero no como algo específico, porque ellos lo van a ver en otra materia y, también, lo del diseño de actividades eso tampoco no les enseña como diseñar actividades porque eso también ellos ya lo ven en otras materias. Ellos llevan materias completas sobre las didácticas de los diferentes aspectos. Por ejemplo, llevan materias de la didáctica de la expresión escrita, didáctica de la expresión oral, didáctica de los elementos léxicos, didáctica de la gramática. En esas materias ellos ven cómo hacer materiales y, aparte, tienen una materia optativa de diseño de materiales. Entonces tampoco considero importante enseñarle algo que ellos en una unidad, o sea, que es su materia cuando ellos llevan materias completas sobre eso. Entonces en vez de enseñarles como diseñar yo ya asumo que ellos ya saben diseñar y que les pido que diseñen. Entonces esos puntos que vienen en el programa son los que omito y los ocupo para enseñar otra cosa, por ejemplo, para que ellos entiendan de dónde viene el español entonces vemos un capítulo...

Extractos de grupo focal I: Grupo focal con los estudiantes de la LEI que cuentan con experiencia como asistente de español.

GF 5: Bueno, mi experiencia comenzó desde aquí en Tuxtla. Empecé dando clases de español para extranjeros que vienen a hacer voluntariado a Chiapas y, posteriormente, yo me fui como voluntaria a Finlandia y ahí yo fui *support teacher* de todas las clases en general. Entonces, era una escuela residencial para adolescentes con problemas psicológicos, mentales, familiares, y su escuela era normal con todas las materias que tenían y yo apoyaba en todas, pero me daban como momentos libres y en esos momentos libres si tuve niños que estaban interesados en aprender español. Entonces, prácticamente yo no seguía ningún programa simplemente me daban la libertad de dar clases con los que quisiera. [...] Entonces, sí, hice conversación, muy poquito porque eran principiantes, querían aprender como frases y realmente no hablaban, hacía solo conversación con una niña que su madrastra era española. Entonces, con esta niña, sí, hablaba; había conversación con ella. Con los demás, frases, gramática y lo que, sí, hice muchísimo con todos en general, pero ahí, sí, usé inglés y español fue enseñarles sobre la cultura mexicana, incluso cocinar, arte mexicano con papel picado o máscaras de papel maché, todo eso lo hicimos, esa fue mi experiencia.

Entrevistadora: Qué bonito, gracias. A ver, ahora la pregunta que es abierta para todos, ¿Cómo han sido sus experiencias enseñando español como lengua extranjera? En general, ¿cómo ha sido la experiencia?

GF 1: Muy satisfactorio, para mí sí.

GF 2: La mía fue satisfactoria, pero al inicio fue un poco frustrante porque no tenemos una preparación para enseñar español precisamente. Yo solamente sabía, porque la Licenciatura que estudiamos todos, nos enseñaron los enfoques para enseñar inglés, pero no se pueden usar con la lengua materna curiosamente, o no funciona de la misma manera. Entonces al principio fue un poco complicado para mí cambiar el canal que es tu lengua materna, pero lingüísticamente para hablarla y presentarla fue un poco complicada, pero con el tiempo uno va agarrando el hilo y uno termina pues enseñándolo ¿no? Sobre todo, en la forma oral donde es donde más nos requerían hacer.

GF 3: Yo siento que fue más un reto, fue un buen reto. Esta parte donde precisamente comentó mi compañero, las muchas variantes del español que nosotros no conocemos y hay muchas cosas que adquirimos como primera lengua y no nos damos cuenta de la dificultad o de las distintas aristas que son difíciles de comprender para un estudiante. Bueno, en mi caso había un americano que quería aprender español, entonces era bueno... Era otro tipo de cuestión los valores, la cultura, la cuestión de responsabilidad, el interés de los muchachos, pero donde empezaban ya en esta cuestión que nosotros como hispanohablantes se nos hace tan fácil, para ellos se les hace muy complicado entenderlo y encontrar ese punto medio donde podríamos explicar y dárselos a entender esto para mí representaba un reto aparte de la cuestión del castellano que si todos tienen razón, marcan el español como si estuviéramos detrás de la bandera española...

Extractos de grupo focal II: Grupo focal con los estudiantes del primer ciclo que cursaron EEE II conmigo.

Entrevistadora: Después de haber tomado estos cursos ¿están pensando en ser profesores de español como lengua extranjera? Si es que sí, podrían decirme ¿en dónde quieren enseñar?

GF 5: [...] me gustaría intentar, tener esa experiencia de trabajar con personas que no hablan nuestro idioma y enseñarles este idioma, ya sé que es de los más difíciles por lo que me he dado cuenta, lo cual pensaba que antes no era así, decía, “si yo hablo el idioma es fácil enseñarlo”, pero nada que ver cuando lleve la materia la segunda parte ya que fue practico, fue cuando me di cuenta de lo complejo que puede llegar a ser enseñar español, no nada más es pararme y enseñar “esto es esto y este es lo otro” [...].

GF 1: Pues ya dadas las circunstancias, hace poco me dieron la oportunidad de enseñar español para un alemán, un profesor de acá.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los contenidos que vimos, cuales actividades se quedaron con ustedes, que fue útil y que no era útil?

GF 2: Yo digo que la implementación de materiales auténticos [...].

GF 3: [...] vimos en introducción a la didáctica los materiales auténticos, los no auténticos y los semi guiados, pero solo vimos la teoría, no vimos la implementación y como fue hace como tres años probablemente, teníamos solo la cabeza rodando por ahí y ya cuando lo volvimos a ver y ya vimos el uso que se le da y la implementación, ahí fue cuando ya pudimos conectar las ideas y más con los pasos que se dieron para seleccionar el material fue una parte, una excelente idea, ósea sabíamos ya la implementación y la teoría de que son o no sabíamos cómo escogerlo o como adaptarlo al contexto o a la situación que se nos presentara.

GF 4: Algo que me gustó mucho es que también hiciste uso de la pragmática, de la diferencia que hay en ese aspecto en la cultura estadounidense y la mexicana, ¿no? También el uso de las imágenes, cuando decías “holi” y ponías un signo [...], a mí eso me gustó mucho la verdad y hasta incluso antes yo pensé que eso era algo muy no autentico, no sé cómo decirlo, algo no profesional, pero ya cuando tú lo aplicaste y veíamos o algo (enseñar saludos utilizando chistes) cosas así, o sea, para mí eso fue muy significativo...

Entrevistadora: ¿Hay algo más que les hubiera gustado aprender? O mejor, ¿hay algunos contenidos faltantes o hay algo que sobra?

GF 1: Yo digo que sobre la primera materia creo no era necesario ver tanta teoría porque eso a lo largo de la carrera ya lo habíamos visto, como decía (información omitida), que son los verbos y esa cosa, ósea no tiene, no es algo significativo para esa materia porque ya lo aprendimos, es como nada más ver repitiendo lo mismo a lo largo y no creo que sirva de algo de lo que es la enseñanza de español...

Extractos de SATS: Ejemplos de cómo ocupé la información provista en las observaciones que me realizaron otros profesores y en la retroalimentación que me dieron los estudiantes en el primer ciclo.

lunes, 30 de agosto de 2017

(8:00-10:00): Esta clase fue la 1ª que enseñé para la materia “Enseñanza de Español como Lengua Extranjera II”. En general, estoy muy contenta con la manera en que se desarrolló la clase. Primeramente, para fomentar una buena relación en la clase, me presenté y les pregunté a los estudiantes cómo se llaman y donde les gustaría enseñar español. La mayoría me comentaron que quieren enseñar

español en contextos no anglohablantes, tales Como Rusia y Alemania. Sin embargo, también había algunos estudiantes que querían enseñar en Canadá o EE.UU. También averigüé que algunos 4 o 5 estudiantes asistían la clase por obligación y no porque les interesaba. Como una nota adicional, luego averigüé que más estudiantes no querían tomar la clase, pero no tenían la confianza para decírmelo al principio. Después les pregunté si habían enseñado español, si habían observado una clase de español y si han tenido contacto con estudiantes de español o que no hablan español. Con la excepción de dos estudiantes, el grupo me contestó que no. Este aspecto me resultó interesante y me dio ideas sobre aspectos de la enseñanza de español que podría tratar con ellos como tipos de errores que hacen los estudiantes de lengua, percepciones sobre la lengua española, estrategias para enseñar una lengua cuando no se sabe la lengua materna de los estudiantes, etc....



La introducción de la presentación PP que introdujo el tema.

MIS PERSPECTIVAS

Lo que me agradó:

1. Siento que la clase era dinámica y divertida. Tanto los estudiantes como yo parecieron pasarlo bien. Además, siento que capté la atención de la mayoría de los estudiantes. Pocas veces se distraeron.
2. Utilicé mucha mímica y gestos de mano que llaman la atención de los estudiantes y facilitan la comunicación.
3. Involucré los estudiantes durante toda la clase. A pesar de que la clase era bastante centrado en el profesor (la clase se trató de mis experiencias como estudiante y profesora de español), había interacción constante entre los estudiantes.
4. Siento que había bastante representación gráfica. Proveé muchos ejemplos de los contenidos y las actividades que traté. 5. Me alegró que planeé mi clase para que las actividades tuvieran coherencia y que realicé todas las actividades en los tiempos establecidos.



Demuestro cómo enseño la gramática implícita y

Lo que se puede mejorar y sugerencias mías:

1. Tiendo a hablar demasiado rápido. Sería mejor buscar una estrategia para hablar más lento. Sugiero respirar profundo antes de hablar para calmarme y poder enfatizar las palabras.
2. Cuando sentí que los estudiantes se aburririeron o que no me habían entendido, me puse nerviosa y comencé a jugar con mi collar, mi anillo y el cabello. Tal vez sería mejor amarrar el cabello y no ponerme joya que puedo jalar.
3. A veces cuando hice preguntas, no di el tiempo suficiente para que los estudiantes contemplaran la pregunta ni reflexionaran sobre la respuesta. En cambio, bombardeé a los estudiantes con otra pregunta. Recomiendo contar a 5 o 6 *mississippi* después de hacer una pregunta para darles a los estudiantes tiempo para pensar.
4. Me di cuenta que no siempre di instrucciones claras. Un ejemplo de esto sería con las bitácoras al final de la clase. Repartí las hojas de retroalimentación y después di las instrucciones. Como resultado, los estudiantes no las completaron como quisiera. Creo que la próxima vez hay que explicar todo antes de repartir las hojas y verificar las instrucciones.
5. La grabadora no tuvo la pila suficiente para grabar toda la clase y se apagó antes de terminar la clase. Además, por la posición de la cámara no logré captar a los estudiantes trabajando. La próxima vez, utilizaré pilas diferentes e inclinaré la grabadora para captar más de la clase. Tampoco captó bien el sonido.

LAS PERSPECTIVAS DE LA PROFESORA-TITULAR

Lo que le gustó:

La Maestra Cal y Mayor me observó y utilizó el formato de observación que le proveí. Ella me comentó que le gustó mucho de la clase y que ella misma aprendió de mi presentación y experiencias. Su observación me ayudó mucho, ya que ella reveló algunas cosas que no observé o que no tomé en cuenta. Basado en estas cositas, ella me dio algunas buenas sugerencias para implementar en el futuro.

OPINIONES DE LA OBSERVADORA

“El grupo se mostró atento e interesado durante la exposición de la maestra, y también durante la discusión”.

“En un primer momento la profesora buscó crear *‘rapport’* con los alumnos”.

“Me gustó la forma en que la maestra creó un buen ambiente”.

“Organizó bien las actividades”.

“Tal vez podrías pedir que alguien repita las instrucciones para ver si los estudiantes las entendieron”.

Lo que se podría mejorar y sus sugerencias:

1. Contextualizar con más calma para asegurar total comprensión de ese contexto o situación.
2. Dar un poco más de tiempo cuando preguntas. A veces, apresuré las respuestas y los estudiantes no tuvieron el tiempo adecuado para reflexionar sobre las respuesta.
3. Ser más cuidadosa con mis instrucciones. A veces no di instrucciones completas.
4. Dejar los ejemplos de errores para otra clase cuando hay tiempo para analizarlos con calma.

5. Entregar más ejemplos de las materiales que ocupo. Entregué 1 copia de 4 planes diferentes para que los estudiantes vieron algunos ejemplos, pero algunos estudiantes no las podían ver bien debido a la cantidad de estudiantes.

LAS PERSPECTIVAS DE LOS ESTUDIANTES

Lo que le gustó:

Al final de la clase los estudiantes evaluaron mi práctica utilizando un formato que diseñé. Casi toda la clase estuvo contenta con el contenido de la lección. Muchos me mencionaron que les agradó la dinamicidad de las actividades. Sólo había dos estudiantes que sintieron que era demasiado contenido para una sola clase. Los estudiantes me comentaron sobre los aspectos de la clase que les agradaron (las actividades, el hecho que escucho a lo que los estudiantes dicen sin interrumpir, que pido su opinión), las que no les agradaron (algunas láminas eran muy cargadas, algunas instrucciones no eran muy claras) y qué cambios harían si fueran el profesor.

Además, los estudiantes me platicaron sobre los temas que les interesan saber todavía. Varios pidieron una clase de micro-enseñanza (*microteaching*).

Una gran cantidad pidieron ver cómo se puede incluir temas culturales y pragmáticos en una clase de lenguas.

OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES

“Me gustó mucho cómo va presentando los temas al igual que el material”.

“Me gustó tener la perspectiva de un estudiante”.

“Me gustó el esfuerzo, empeño y dedicación que pusiste en tu presentación al momento de exponer. De igual manera tu actitud y tu nivel de español. Muy admirable”.

“Me gustó el material; porque fue tan simple, pero bien planeado al mismo tiempo”.

“Realmente me gustó que la clase fue práctica, ya que práctica y diversión es una muy buena forma de aprender”.

Lo que se podría mejorar y sus sugerencias:

1. Tal vez sea mejor no abarcar tantos temas.
2. Traer más copias para que todos pueden ver el material a su propio ritmo.
3. Toma el contexto cultural en cuenta.
4. Compartir más experiencias sobre los problemas que han surgido con los estudiantes de español.
5. Incluir variaciones regionales de la lengua en cuenta.

Preparación para la siguiente clase y observación:

Triangulando esta información veo que hay varios aspectos que puedo modificar para lograr un mejor desempeño en mi práctica docente. Basado en mis propias observaciones, las sugerencias de la observadora y los estudiantes intentaré implementar los siguientes cambios en la próxima clase:

1. Intentaré dar instrucciones más claras y precisas. Las daré antes de comenzar la tarea o antes de distribuir las materiales. Pediré que uno de los estudiantes confirma las instrucciones; repitiendolas o presentando un ejemplo. Este idea surgió después de ver un estudio que examinaba cómo dar instrucciones en el aula eficazmente. El estudio, realizado

por Cea (2016) determinó que para dar instrucciones bien uno debe seguir los siguientes pasos: Dar instruccines claras y breves, utilizando lenguaje sencillo y directo y con un ejemplo de lo que los estudiantes realizarán. Proveer las instrucciones de manera oral y escrita. Finalmetne, hay que utilizar un procedimiento de verificación de comprensión de las instrucciones por parte de los estudiantes. Sin embarbo, la verificación no debería ser una pregunta que se contesta *sí* o *no*, sino una explicación de las instrucciones en otras palabras, dar un ejemplo, etc.

2. Debido a mi nerviosimo, no usaré cosas que puedo jalar, ya que se pueden distraer. Además, practicaré mi clase más antes de impartirla para no sentirme nerviosa.

3. Respiraré hondo antes de hablar para evitar hablando demasiado rápido.

4. Si es que utilizo materiales impresas, imprimiré más copias para que los estudiantes no las tengan que compartir en grupos (tal vez en parejas sería mejor).

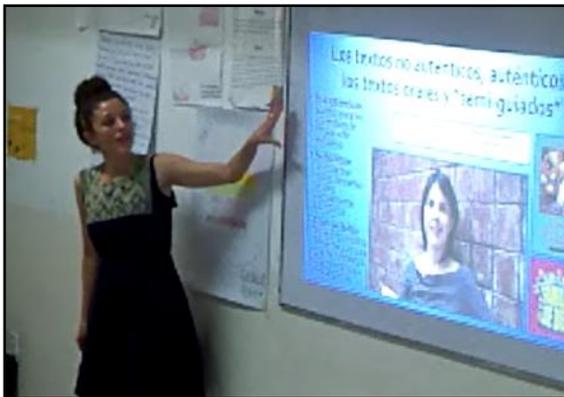
5. Probaré dos videograbadoras diferentes para ver cuál me funciona mejor.

CONCLUSIONES

Era una maravillosa primera clase. Aprendí mucho y me sorprendí sobre lo buena que resultó. Espero implementar las modificaciones para ver cómo cambia mi práctica. Lo que me sorprendió es que no sentí nervios por ser observada. Creo que esto se debe al tiempo que invertí en mi plan de clase y la confianza que la profesora Cal y Mayor y yo hemos establecido. No sé por qué, pero me gustó que me observara. Lo que más me dio nervios eran las respuestas de los estudiantes. Sin embargo, mediante las respuestas que me dieron en sus retroalimentaciones, siento que es un grupo de jóvenes respetuosos y empáticos. Esto me agrada mucho y me hace sentir bienvenida a la clase.

• • •

6 de septiembre de 2017 (8:00-10:00): Esta clase fue la segunda que enseñé para la materia “Enseñanza de Español como Lengua Extranjera II”. Estoy feliz con la manera



Distinguiendo las diferencias entre los tipos de materiales didácticos y auténticos.

en que se desarrolló la clase, pero reconozco que hay áreas en las que necesito mejorar. El propósito de clase era para que los estudiantes reconocieran la diferencia entre los materiales auténticos, no auténticos y semi-guiados e identificar materiales que pueden ocupar para enseñar español como segunda lengua. Para abrir la clase, se planteó la pregunta: *¿Qué son los materiales auténticos, no auténticos y semi-guiados?* Basado en la respuesta que proveyeron los estudiantes, ellos organizaron imágenes de materiales

diferentes en “materiales auténticos” y “no auténticos” en 4 grupos de 4 o 5. Originalmente, iba a ser 2 grupos de 9, pero lo cambié al último momento para que todos podían participar mejor. Esta decisión se basó en una sugerencia que un estudiante me hizo en la clase previa, y creo que la decisión fue buena, ya que todos los estudiantes podían

ver los materiales y comunicarse bien con todos sus compañeros. Luego, proyecté el PP “Materiales auténticos vs. no auténticos” y vimos la diferencia entre los materiales. Después, tenía programado que los estudiantes corrigieran algún material si estuviera fuera de lugar, pero me preocupé por el tiempo así que no les di el tiempo para corregir sus errores. En cambio, yo organicé los materiales en sus categorías respectivas para que pudieran comprobar si tenían la razón o no. A posteriori, creo que hubiera sido más eficaz hacer lo que programé originalmente. A continuación, seguí con el PP y tratamos cómo se selecciona un material para adaptarlo y donde encontrarlos. Luego, presenté algunas situaciones donde los estudiantes tenían que reflexionar sobre 3 tipos de materiales auténticos que podrían ocupar en cada circunstancia. Había un total de 5 circunstancias; lo cual requería 15 materiales auténticos. Los estudiantes trabajaron en equipos de 4 y tenían 5 minutos para pensar en los materiales. Los estudiantes se apuraron, pero pocos llegaron a identificar los 15 materiales. Además, tuve demasiada prisa y solo traté 1 material de cada categoría. Ambas observadoras y una gran porción de los estudiantes me comentaron que esto no les agradó. Lo que podría haber sido mejor es permitir doble hasta triple del tiempo para que los estudiantes pudieran pensar en los temas y tomar tiempo adicional para que explicaran cuáles materiales eligieron y la razón porqué. Gracias a mi deprisa, terminé la clase con tiempo demás. Sin embargo, había contemplado una solución previa: otra actividad. Repartí un plan de clase que diseñé con materiales auténticos adaptados. Pedí que los estudiantes lo revisaran, que identificaran el material auténtico y que comentaran lo que opinaba de la adopción del material para enseñar. Sin embargo, varios estudiantes lo revisaron rápidamente y no comentaron nada. Esto implica que no entendieron las instrucciones o que no hicieron la actividad, pero, en lugar de averiguar cuál era la razón por esta reacción, me presioné con el tiempo de nuevo y no hice un buen seguimiento de la actividad. Acepté uno o dos comentarios de los estudiantes y cerré la clase pidiendo que completaran las hojas de retroalimentación de aprendizaje. Dejé una la tarea de encontrar 3 ejemplos de materiales auténticos para un tema de su elección.

CÓMO ME FUNCIONARON LAS SUGERENCIAS DE MEJORAMIENTO

❖ Meta 1: *Dar instrucciones claras y precisas – No cumplido*

En esta clase intenté implementar mejoramientos basado en las debilidades de la clase previa. En cuanto a mi habilidad de dar instrucciones, confieso que no mejoré mucho. Reconozco que casi no implementé las estrategias que me propuse antes como planeé. Sin embargo, cuando logré implmentarlas noté un cambio positivo en cómo los estudiantes participaron. Con este paso, creo que la perfección es consecuencia de la práctica y que todavía faltó mucha práctica.

❖ Meta 2: *No jalar cabello ni joya – ¡Cumplido!*

En cuanto al hecho que juego con mi cabello y joya, esta vez usé un chongo y no me puse joya. Como resultado, no jalé nada y siento que me presenté mejor, ya que no había nada para distraerme. Por eso, confirmo que logré realizar un cambio positivo en este aspecto.

❖ Meta 3: *No hablar rápido – No cumplido*

Con respecto a la velocidad con lo que hablo, no había mucho cambio. Siento que el ruido que hicieron los estudiantes me incomodó un poco y por eso yo perdí mi concentración.

La velocidad de mi voz se notó en la grabación, en las observaciones de los docentes y también en las hojas de retroalimentación. Seguiré trabajando en esta área.

❖ **Meta 4: No hablar rápido – ¡Cumplido!**

Como se mencionó anteriormente, imprimí más materiales para que los estudiantes podían trabajar en grupos más pequeños. Aunque no planeé esto al principio, tomé la decisión en el momento y vi que esto era una buena porque todos podían trabajar a la vez y nadie tenía que esperar para ver los materiales.

❖ **Meta 5: Cuidar lo que la videgrabadora graba – Cuidé este aspecto, pero hubo un evento no precontemplado; No cumplido**

Por último, todavía sufrí con mi videgrabadora. La coloqué sobre un gabinete y chequé que se podía ver todo al principio de la clase, pero durante la lección alguien se chocó con la gabinete y se movió la videgrabadora. Así que se grabó la pared. Sin embargo, si lo veo desde un lado positivo, se logró grabar las voces. La próxima vez, voy a traer una tripie.

MIS PERSPECTIVAS

Lo que me gustó:

1. Igual a la 1ª clase, siento que la clase era dinámica y divertida. Tanto los estudiantes como yo parecieron pasarla bien. Además, siento que mis actividades lograron captar la atención de la mayoría de los estudiantes durante toda la clase. Incluí mucho material visual e incluí la tecnología; lo cual los estudiantes parecieron de haber disfrutado mucho.
2. Seguí utilizando y gestos de mano al dar explicaciones. Opinio que mi lenguaje corporal ayuda a comunicarme bien.
3. Había mucha interacción entre los estudiantes. Después de presentar un tema, intenté incluir una actividad interactiva donde los estudiantes tenían que discutir lo que entendieron y evidenciar su comprensión. También busqué a incluir actividades donde los estudiantes tenían que investigar un tema utilizando sus celulares. A mi parecer, la actividad era muy buena en el sentido que los estudiantes se emocionaron al realizarla y, al reflexionar después, ellos comentaron que aprendieron nuevas cosas y que les dio una oportunidad de considerar cosas que jamás habían tomado en cuenta.
4. Casi todas las actividades se realizaron en los tiempos planeados con poca variación. Sin embargo, terminé con una actividad con tiempo. Lo que me gustó es que contemplé este problema con anticipación y desarrollé una actividad adicional como una solución posible; lo que me hizo útil. Aunque, en retrospectiva me doy cuenta que debí de haber prolongado mis actividades en lugar de agregar más.
5. De nuevo, me alegró que planeé mi clase para que el contenido y las actividades tuvieran coherencia.
6. Al final de la clase tomé un minuto para señalar las referencias que ocupé. Noté que algunos de los estudiantes se interesaron en aprender más y sacaron fotos de ellas.

Lo que se podría mejorar y sugerencias mías:

1. Después de concatenar los materiales en “materiales auténticos” y “no auténticos”, verifiqué las respuestas con los estudiantes. Sin embargo, me di cuenta que no más dije la categoría de cada material sin explicar las características que los definen como material auténtico o no auténtico. Creo que hubiera sido más beneficioso tomar más tiempo ver las características de los materiales.
2. La vez pasada le pedí a uno de los estudiantes que me ayudara a pasar al siguiente diapositivo en el PP. Esta vez, no lo hice y, al ver la grabación, siento que me vi como un correccaminos en el aula corriendo entre la proyección y la computadora. Siento que sería mejor pedirle a uno de los estudiantes que me ayude en las próximas clases. Wilson (2012) concuerda y explica que, al asignar tareas, aunque pequeñas, los estudiantes se sienten una especie de propósito y les da la oportunidad de ser responsables e involucrados de una manera significativa.
3. Me gustó mucho la interacción entre los estudiantes, pero al trabajar juntos se volvieron muy ruidosos y se distraían fácilmente. Luego, me resultó un poco difícil hacerles concentrar. Quizá sea mejor hacer un movimiento o un ruido para llamar la atención de los estudiantes cuando quiero que presten atención.
4. Esta vez, intenté dar instrucciones más claras. En algunos casos creo que logré hacer tal, pero en otros no. El mejor ejemplo donde di las instrucciones bien fue al final. Di las instrucciones 2 veces y luego les pregunté a los estudiantes que las repitieran. En otras ocasiones, las expliqué 2 veces, pero no siempre verifiqué su comprensión. Para remediar este problema, pediré a los estudiantes que me repiten las instrucciones. En lugar de preguntar si los estudiantes tienen “dudas” podría pedir que alguien repite algo sobre el tema/ las instrucciones o dar un ejemplo. Porque parece que me dicen que no tienen dudas y luego expresan sus dudas al realizar la tarea. Hay que revisar el trabajo de Cea (2016) para más ideas.
5. No incliné bien la grabadora y, por ende, mi grabación no salió como hubiera gustado.
6. Durante una de las actividades no especificué el tiempo permitido para terminarlas. Como resultado, algunos de los estudiantes no comenzaron a trabajar inmediatamente, sino checaron sus celulares, platicaron con sus compañeros, etcétera. La profesora Cal y Mayor me señaló esto. Así que especificué un tiempo y todos se pusieron a trabajar. Por ende, concluyo que es importante estipular un tiempo para que todos trabajen en la tarea.
7. Quería que los estudiantes compartieran sus ideas en voz alta para toda la clase, pero pocos hablaron fuerte y los demás no podían escuchar lo que decían. Frecuentemente tuve que pedirles que hablaran más fuerte. La próxima vez les pediré a hablar fuerte o ponerse de pie cuando hablan para que proyecten sus voces.
8. Sería mejor dar más tiempo para realizar las actividades, no di tiempo para que los estudiantes reflexionaron sobre las tareas.
9. No debo tomar por hecho que los estudiantes ya saben de que se trata el tema, pero, a la vez, no repetir temas que ya han visto demasiado.
10. Hay que obligar a que todos participen. En lugar, se podría pedir “voluntarios” y seleccionar “víctimas” para opinar, comentar y contestar.
11. No debo estresarme tanto por tiempo. Al final de cuentas es mejor cubrir pocas actividades bien que muchas actividades mal.
12. Sería bien continuar trabajando en las mejoras que no logré de la clase previa: instrucciones, la velocidad de voz y la grabación.

LAS PERSPECTIVAS DE LA PROFESORA-TITULAR Y OTRA OBSERVADORA

Lo que le gustó: Las profesoras Maestra Cal y Mayor Turnbull y Doctora Moreno Gloggnier me observaron utilizando el formato de observación que les proveí. En general, me comentaron que la clase tenía aspectos positivos, pero ambas expresaron que había programado muchas actividades en poco tiempo. Además, notaron que no hago que todos los estudiantes participen. Con lo que uno o dos me contesten una pregunta o comenten sobre el tema, me conformo con la participación de la clase. Para rectificar estas áreas problemáticas, me ofrecieron los siguientes consejos:

1. Dar un tiempo límite específico para las actividades.
2. Disminuir el número de actividades o la complejidad de las actividades.
3. Dar más tiempo para realizar las actividades.
4. Pedir que varios estudiantes contesten la misma pregunta, o que opinen sobre ella, y no permitir que los mismos estudiantes contesten vez tras vez. En lugar, se podría pedir repite algo sobre el tema, su experiencia con el tema, cómo lo entienden, etc.
5. La cantidad de información en las láminas de PP se puede reducir para que sean más legibles, o se puede dar más que un solo ejemplo.

OPINIONES DE LAS OBSERVADORAS

“La profesora es muy organizada y tiene experiencia en lo que está mostrando”.

“Crea un buen ambiente con los alumnos”.

“Vincula lo que los alumnos aplican ya como “profesores” de inglés”.

“Da un tiempo límite específico”.

“Da más tiempo para cada actividad”.

“Me gustó tu seguridad, manejo de grupo, lenguaje, tu actitud y tu *rappor*t con los estudiantes”.

“El objetivo es posible, sin embargo, las actividades y los tiempos son muy ambiciosos”.

“El material que usas es muy apropiado y eficaz para lograr el objetivo”.

CAMBIOS QUE YA IMPLEMENTÉ



LAS PERSPECTIVAS DE LOS ESTUDIANTES

Lo que le gustó y lo que se podría mejorar:

1. Al final de la clase los estudiantes evaluaron el contenido de la clase y mi práctica en sus bitácoras de aprendizaje. Esta vez, todos, con la excepción de uno, completaron la bitácora como pedí; lo cual me dice que comprendieron las instrucciones. En cuanto al contenido, los estudiantes parecen haber gustado el tema. Muchos me dijeron que sabían algo sobre los materiales auténticos y no auténticos, pero nada sobre los semi-guiados. Además, muchos comentaron que les agradaron la cantidad y diversidad de ejemplos que ocupé.

2. En cuanto a mi docencia, la queja principal era que tenían tiempo suficiente para realizar las actividades y que hago todo muy rápido. Muchos estudiantes pidieron ver más sobre este tema.

Sugerencias:

1. Dar más tiempo para hacer las actividades.

2. Usar más materiales auténticos mexicanos. **Este comentario surgió varias veces y se me hizo extraño porque proxímadamente 95% de los ejemplos de los materiales auténticos fueron de México. Lo que noté es que la mayoría de los ejemplos provinieron de la cultura popular del centro y del norte del país, y al parecer, los estudiantes no podían*

identificaron estos ejemplos como “mexicanos” por falta de conocer estas partes del país y sobre la cultura capitalina y nortea. A retrospectiva, es entendible ya que, aunque el Estado de Chiapas pertenece a la República Mexicana, también forma parte de América Central y siempre ha sido sujeto a marginalización hasta cierto respecto.

3. Seguir utilizando las tecnologías, pero no siempre las mismas. Siempre es bueno algo de diversificación.

OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES

“Me gustan mucho los ejemplos que nos enseña. Son realmente de mucha ayuda”.

“No me gusta el poco tiempo que tienes para impartir la clase, porque siento que todo va muy rápido”.

“Me gustó el uso del cañón, los celulares y los ejemplos de los materiales”.

“¡Aprendí mucho! Me gusta mucho invertir tiempo en material cuando doy clases. Me encanta hacer mis materiales, pero no sabía este dato y creo que me va a servir mucho para planear mis futuras clases”.

“La clase fue muy entretenida, ya que cada vez que explicaba, tenía un ejemplo de respaldo. También me gustó que intenta relacionar todo con nuestras experiencias”.

“¡Muy rápido! Más tiempo para realizar las actividades”.

“Me gustó el apoyo de materiales y visuales al momento de hacer la presentación. De igual manera, los links de apoyo para seleccionar material para la enseñanza del español como LE. Ahora me doy cuenta cuán difícil es enseñar español es cuán arduo es aprenderlo”.

COMENTARIOS FINALES

Aprendí cuán importante es la revisión de este tema, ya que muchos no podían diferenciar los tipos de materiales y solo algunos tenían una idea sobre la adaptación de ello para incluir en la práctica docente. Tanto es la importancia de este tema que creo que amerita ser revisado en la siguiente clase. Analizando esta información, se evidencia que sigue siendo múltiples aspectos, ya identificados y nuevos, que puedo cambiar para enseñar mejor. Triangulando esta información intentaré implementar los siguientes cambios en la próxima clase:

1. Dar más tiempo para las actividades y baja el nivel de complejidad. Dar doble hasta triple el tiempo.....

Ejemplo de la hoja de retroalimentación en uso: Comentarios de un estudiante sobre el contenido de la clase y mi práctica docente.

 <div style="text-align: center;"> Universidad Autónoma De Chiapas Facultad De Lenguas, Campus Tuxtla Maestría En Didáctica de las Lenguas Retroalimentación – Aprendizaje & Práctica docente </div> 	
Fecha: 25 / Enero / 2018 Tema: Los errores.	
APRENDIZAJE: Conteste la tabla siguiente. <i>Favor de escribir por lo menos 3 oraciones por sección.</i>	
Lo que ya sabía sobre este tema	<ul style="list-style-type: none"> • El semestre pasado habíamos repasado algunos métodos, por lo que ya sabía bastante sobre ellos. • Sabía sobre la diferencia que hay entre los diferentes terminos que se usan con un sustantivo que tiene vida y los que no, como pez y pescado. Tenía constante idea de como ayudar a los estudiantes a entender este punto.
Lo que aprendí sobre este tema	<ul style="list-style-type: none"> • Los errores más comunes de estudiantes del español como lengua extranjera. • Aprendí la dinámica de métodos y enfoques nuevos. • Aprendí varias soluciones, para ayudar a mis alumnos a solucionar problemas con el idioma.
Lo que quiero saber sobre este tema todavía	<ul style="list-style-type: none"> • Me gustaría aprender más acerca de las soluciones, sobre esos problemas comunes que los estudiantes no nativos tienen, porque mientras estábamos viendo los videos, hubieron muchos, que no supe o no tuve idea de cómo podría solucionar.
Adaptado de Olge (1986)	
RETROALIMENTACIÓN PARA EL DOCENTE: Conteste la tabla siguiente. <i>Favor de escribir por lo menos 3 oraciones por sección.</i>	
Los aspectos de la clase que me gustaron	<ul style="list-style-type: none"> • Me gustó mucho la dinámica de los posters, fue muy creativa. • Me pareció muy interesante la actividad con hojas, en las que estaban escritos los errores que algunos estudiantes han cometido, o dudas que han tenido.
Los aspectos de la clase que no me agradaron tanto o que no me gustaron	<ul style="list-style-type: none"> • Talvez la cantidad de videos que se mostró, aunque es una buena herramienta, estar sentados, y con la luz apagada, nos adormece.
Si fueras el docente, ¿qué hubiera hecho para mejorar la clase?	<ul style="list-style-type: none"> • Solamente sobre los videos, quizas hacer alguna dinámica para hacer las preguntas de cada video, y así evitar que se aburran o duerman.