



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA



INFORME DE ACTIVIDAD PROFESIONAL QUE PRESENTA

LUIS ARTURO FUENTES GOMEZ

**PARA OBTENER EL TITULO COMO
LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

**CURRICULUM DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS DISEÑADO PARA EL
LICEO MEXICANO DE LENGUAS EXTRANJERAS S. C.**

**ASESORA:
LIC. NIVEA BELLO GARCES**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres por ofrecerme la vida. A mi madre, por su generosidad

A mis hermanos por su enseñanza, apoyo y cariño.

A Marisa por su amor, amistad y dedicación a nuestra familia.

A Chema por su amistad.

A Lourdes por su ejemplo de dedicación y tenacidad.

A mi familia toda y amigos, porque creyeron en el proyecto educativo y al dar su confianza y apoyo, hicieron posible su realización.

A Rafael Pinto por su vivacidad, ingenio y desempeño profesional, especialmente en su participación para la elaboración de los programas, los instrumentos de evaluación diagnóstica de alumnos y profesores de español.

A Miguel Domínguez por su esfuerzo y paciencia requeridos para clasificar la información inicial de las primeras versiones de los programas de español.

A mi asesora Nivea Bello, por su motivación permanente para concluir el proceso de titulación.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	7
1.1 Antecedentes	
1.1.1 Planteamiento del problema	8
1.1.1.1 Antecedentes y características del proyecto constitutivo del Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras S. C. (LMLE)	8
1.1.1.2 Justificación de la elección del tema	10
1.1.1.3 Otras problemáticas surgidas en el desarrollo de la práctica	12
1.2 Breve descripción del contenido del presente informe	14
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS EN EL (LMLE)	18
2.1 Descripción de la enseñanza del español en niños, adolescentes y adultos de habla hispana	18
2.2 Enseñanza del EPE adultos en el LMLE	19
2.3 Filosofía de la enseñanza de lenguas extranjeras en el LMLE	21

CAPÍTULO 3. CARACTERÍSTICAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DEL CURRÍCULUM DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS (EPE) EN EL LMLE	22
3.1 Definición empírica	22
3.2 Marco teórico	23
3.2.1 Currículum	23
3.2.2 Plan de estudios y programa	26
3.2.3 Metodología	30
3.2.3.1 El Enfoque Oral o La Enseñanza Situacional de la Lengua	30
3.2.3.2 El Método Audiolingüístico	31
3.2.3.2 El Enfoque Comunicativo o la Enseñanza Comunicativa de la Lengua	31
3.2.3.4 Características didácticas específicas del Enfoque Oral, del Método Audiolingüístico, del Enfoque Comunicativo y de las comunes a la metodología del LMLE	32
 CAPÍTULO 4. CURRÍCULUM DE EPE EN EL LMLE	 36
4.1 Antecedentes y plan de trabajo	36
4.2 Selección del método de enseñanza de EPE	39

4.3	Programas y plan de estudios de EPE	42
4.4	Elaboración del examen diagnóstico para la ubicación del nivel de conocimientos de EPE	53
4.5	Diseño de actividades complementarias al método	56
4.5.1	Utilidad y pertinencia de las actividades de aprendizaje	57
4.5.2	Actividades de lectura y escritura	57
4.5.3	Actividades auditivas y audiovisuales	58
4.5.4	Actividades orales y prácticas sociales de comunicación	58
4.5.5	Ejercicios de comprensión gramatical	59
4.5.6	Esquemas gramaticales	59
4.6	Elaboración de exámenes para reconocer habilidades y conocimientos propuestos	59
4.6.1	Criterios de medición, evaluación y calificación	60
4.6.2	Modelo de los instrumentos	62
4.7	Elaboración del examen para aspirantes a profesores de EPE	62

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ANTECEDENTES

Al primer año de haber iniciado mis estudios de Licenciatura en Pedagogía, en 1984 tuve oportunidad de comenzar a trabajar como docente en una preparatoria impartiendo un taller de lectura. Casi de manera simultánea impartí cursos de español a alumnos de secundaria, hasta que decidí, junto con un grupo de amigos fundar una escuela de inglés, francés y español para extranjeros, cinco años más tarde.

Dado que la primera oportunidad para poner en práctica mis intenciones educativas y mis estudios de pedagogía fue en el área del español, me pareció importante seleccionar, dentro de las materias optativas del plan de estudios, aquellas materias que me permitieran profesionalizar mi práctica docente. Me inscribí entonces a materias de español, historia de las culturas y ética, en los colegios de Letras Hispánicas y Filosofía.

Antes de concluir el plan de estudios de la licenciatura, sufrí un ligero desencanto de la carrera, pues no encontraba una vinculación muy concreta entre lo que veía en las materias, y mi vida laboral como profesor de español en secundaria. A excepción de materias como Didáctica, Conocimiento de la Infancia y Conocimiento de la Adolescencia. Esta fue una razón importante, que explica una parte del descuido, en un primer momento de mis estudios, y posteriormente el temporal abandono de la conclusión de la licenciatura.

Al paso de la experiencia como maestro de español y como estudiante de la carrera de Pedagogía, tuve el deseo de fundar una escuela secundaria, en la cual pudiera poner en práctica los hallazgos y conveniencias descubiertos en la formación de los adolescentes. Esto fue el paso previo a lo que sería la fundación del Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras en 1990, acto que me permitió retomar, luego de 10 años de haber suspendido todo contacto formal con la licenciatura, la aceptación de mi gusto por la pedagogía, con la consecuente materialización del deseo de terminar formalmente mis estudios. Paradójicamente fue necesario que me reconciliara con la carrera de pedagogía para decidir terminarla.

El presente informe tiene como principal objetivo reportar diez años de actividad profesional como pedagogo para cubrir uno de los requisitos que me permitan titularme como licenciado en pedagogía.

En segundo lugar, el presente documento es un trabajo de reflexión y análisis de 10 años de práctica profesional llevada a cabo por un pedagogo, con el propósito de

En tercer lugar, este trabajo es una aportación para la pedagogía, en tanto relato descriptivo de una de las posibilidades de ocupación que ofrece el estudio de esta disciplina en el quehacer social y productivo del ser humano en la actualidad.

Bien vale el esfuerzo de, a una distancia de diez años, hacer una recapitulación de lo realizado con el fin de atender una demanda individual y un compromiso social, iniciados en el momento en que fue tomada la decisión de estudiar pedagogía.

1.1.1. Planteamiento del problema

1.1.1.1. Antecedentes y características del proyecto constitutivo del Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras S. C. (LMLE)

El proceso de desarrollo curricular de español para extranjeros (EPE) en el Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras (LMLE), cuya descripción es el tema del presente informe de actividad profesional, fue hecho a lo largo de nueve años de trabajo compartido con diversas actividades asociadas a la pedagogía en su dimensión más amplia.

Si entendemos que el desarrollo de cualquier proyecto educativo orientado a ser comercializado está condicionado a un adecuado presupuesto económico; a la eficiencia de al menos un equipo de trabajo dedicado a planear, administrar, enseñar y evaluar el objeto educativo desde un enfoque pedagógico específico, a contar con un espacio físico habilitado con materiales y mobiliario necesarios para operar cómodamente; y a un tiempo específico de realización de estas y todas las actividades que directa o indirectamente, hacen posible alcanzar el fin educativo propuesto, podremos reconocer con mayor claridad el contexto espacio temporal en el que fue hecho el currículum de EPE en el LMLE

En medio de una serie de acciones entre las que destacan: el desarrollo y discusión de la puesta en práctica de acciones encaminadas a la obtención de recursos financieros externos a los generados por la actividad propia del LMLE, que iniciaran y aseguraran el flujo de capital durante los primeros años para mantener la economía de las familias fundadoras del proyecto LMLE; la construcción de un lugar apropiado a tal fin; la adquisición de equipo y material didáctico, la provisión permanente de los recursos económicos necesarios para atender algunos otros gastos fijos semivariables como renta, luz, agua, teléfono, publicidad, papelería etc así como la selección y organización de los equipos de trabajo, tanto para la administración como para el diseño de los programas, exámenes, actividades y la enseñanza de las lenguas extranjeras inglés y francés, fue entretenido el proceso de elaboración del currículum de español para extranjeros.

En enero de 1990, un equipo profesional constituido por: dos sociólogos, una etnohistoriadora y un pedagogo, se propusieron hacer una escuela de idiomas, pues todos tenían de alguna u otra manera experiencia en la docencia y en la administración.

Afortunadamente, la relación de amistad entre los cuatro socios fundadores, permitió compartir de manera general, desde la fundación del Liceo, ciertos principios educativos, tanto para la enseñanza como para la administración escolar, lo cual allanó ciertas diferencias en los procedimientos y objetivos que normalmente ocupan demasiado tiempo en las organizaciones humanas. Aunque, claro esto no eximió la relativa atención que requiere un proyecto de trabajo y amistad, que en ocasiones fue profunda y minuciosa, y otras veces excesiva y confusa

La planeación y el desarrollo del proyecto para establecer el LMLE implicó distintas etapas de trabajo, las cuales pueden esquematizarse como sigue:

1. Localización del espacio físico adecuado al proyecto.

Debía ser cercano a los domicilios de los socios; ser la única escuela de idiomas, o de las pocas por la zona, de fácil acceso y agradable para que la población pudiera ubicarla como escuela.

Fue elegido un local en renta: un 2º piso de la Avenida de los Insurgentes Sur 4087 entre las calles de Santa Úrsula Xitla y Arenal. Col. Tlalpan, Delegación Tlalpan, a 2 Km. aproximadamente de la salida a Cuernavaca. Morelos.

2. Búsqueda de financiamiento, acondicionamiento físico del espacio y adquisición de métodos de enseñanza, material y equipo didáctico

Se decidió inicialmente habilitar cuatro salones para atender a los alumnos interesados en aprender alguno de los tres idiomas (inglés, francés y español para extranjeros), una sala de profesores y una recepción.

3. Difundir la apertura de Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras.

4. Definir un calendario anual de cursos y

5. Apertura de cursos.

En mayo de 1990 el Liceo Mexicano inició sus primeros cursos de inglés con cuatro alumnos, de francés con dos alumnos y de español con una alumna.

Es posible entrever que la razón de la organización de los tiempos y las actividades del Liceo Mexicano, si bien, tuvo una intención relativamente rigurosa en su planeación, el diseño del currículum de EPE, estuvo determinado por la demanda de alumnos, más que por la elaboración de un proyecto educativo orientado por principios pedagógicos y administrativos fundamentalmente.

La mayor atención la ocuparon las lenguas extranjeras, pues la visión que entonces tenían los socios es que estos idiomas tendrían mayor demanda y por lo tanto, serían más rentables que preparar la enseñanza del español para extranjeros. Esta decisión condicionó el desarrollo del currículum de EPE a la necesidad, con lo que implica en trabajo y dinero, mas no al rigor pedagógico que requiere el diseño curricular.

1.1.1.2. Justificación de la elección del tema

En el año de 1989, surgió la propuesta de formar una escuela de idiomas. Además de encontrar en este proyecto, el camino al cumplimiento de mi ideal, que era fundar una escuela secundaria, era además una buena oportunidad para establecer una base económica familiar. Si bien, la decisión significaba un brinco importante entre ser empleado de una escuela y ser socio fundador y director de una institución educativa, mi experiencia como estudiante de pedagogía y como profesor, me dio la confianza, para iniciar el proyecto.

Desde la elaboración de programas; la definición de las características de la metodología de la enseñanza; el diseño de un sistema de evaluación del aprendizaje; la elaboración de actividades complementarias al método, tanto para el caso de inglés como de EPE; la selección del método, la elaboración del examen diagnóstico de conocimientos para alumnos y el examen de dominio de la lengua para el caso del español; hasta la colaboración en la organización de la institución, tuve un estrecho contacto con la aplicación de los conocimientos adquiridos en la carrera y un enriquecimiento en mi visión de la pedagogía.

A través de la precisión de los fines a largo y mediano plazos y los pasos y procedimientos previos requeridos para alcanzar los propósitos en general del Liceo Mexicano, descubrí una precisa ubicación del ámbito de la pedagogía, reconocí su utilidad y, luego de quince años de mi vida dedicados a actividades laborales vinculadas a la pedagogía a través de la enseñanza del español, para mexicanos los cinco primeros años, y para extranjeros los 10 restantes, contexto favorecedor e inevitable para pensar en que era posible titularme, decidí concluir mi proceso de formación como pedagogo.

Después de ver la manera en que emprendió su proceso de titulación uno de los socios del Liceo; de la conciencia de mi deseo de enseñarles a mis hijos con el ejemplo el beneficio de concluir las acciones provechosas que uno inicia deliberadamente; y el propósito de continuar estudiando de manera formal acerca del conocimiento y formación de los hombres, descubrí la utilidad y sentí claramente el anhelo de titularme.

Había entonces que buscar una manera posible y expedita de titularme, dentro de mis circunstancias familiares y laborales habituales (no es de poca importancia la costumbre forjada durante 10 años de trabajar en actividades muy concretas e inmediatas, bastante alejadas del carácter propio del estudio sistemático que requiere la titulación)

Encontré una excelente forma de concluir mi carrera: la presentación de un informe de actividad profesional. Qué mejor forma de titularme de acuerdo con mi contexto y posibilidades que reportar formalmente 10 años de trabajo enmarcado en el ámbito pedagógico; quince años de experiencia en la enseñanza de español; 10 años de planear y realizar actividades de capacitación, dirección, organización y supervisión en el Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras; y estos mismos años, aunque de manera intermitente, de diseñar y ejecutar el currículum de EPE, así como la capacitación y supervisión de sus profesores, constituyen un rico material para presentar, analizar, evaluar y servir de punto de partida de propuestas de mejoras posibles a la labor pedagógica en las organizaciones educativas.

Es también un muy buen ejercicio de reconstrucción y análisis de la realización de las actividades asociadas al pensamiento pedagógico, lo que constituye a la vez un material que puede considerarse para la evaluación de la formación del pedagogo tanto en el ámbito de su educación formal, como en la que se adquiere a partir de su práctica. El reporte de la práctica, constituye en sí mismo además, una obra que muestra la materialización de una de las posibilidades aplicadas de un pedagogo en el fin del siglo XX.

Había que precisar entonces, qué actividades de todas las hechas en el Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras reportaría en este informe.

Desde la fundación de dicho Liceo, hasta la firma de un diploma, ha habido actos de alguna u otra manera colectivos, si bien, la idea original, su implementación y la responsabilidad del éxito de su realización, han recaído de manera preponderante en el Director General, ha sido compromiso del equipo que dirige el Liceo (Director General, Subdirector General, Directora Académica y Directora Administrativa) el compartir la responsabilidad del buen término de cada proyecto que proponga cualquiera de los fundadores y sus consecuentes actividades, siempre que el objetivo sea considerado conveniente para la empresa y sus miembros.

Por ello no fue fácil definir el tema del informe. Sin embargo, existe una serie de actividades que conservan una unidad en sí y que además han sido pensadas, realizadas, evaluadas y rehechas, fundamentalmente bajo mi responsabilidad, éstas constituyen el material primordial, objeto del presente informe: la elaboración del currículo de EPE. Una parte del currículum, no será abordada en el presente informe: la relacionada con la práctica, evaluación y capacitación docentes, principalmente por ser considerada motivo de otro trabajo, por su naturaleza y por su complejidad, aunque resulta innegable su pertenencia al currículum de EPE

1.1.1.3. Otras problemáticas surgidas en el desarrollo de la práctica

En el transcurso de la elaboración del currículum de EPE, aparecieron otros temas, con sus respectivas preguntas y tareas, relacionados con mi actividad profesional que podrían enmarcarse en dos campos problemáticos de la educación en el LMLE:

1. Aquellos asociados a la enseñanza del español.

a) Como lengua extranjera para personas cuya lengua materna no es el español.

b) Como lengua materna.

2. Aquellos relacionados con el ámbito organizacional y académico de una empresa dedicada a atender la demanda de enseñanza y traducción de inglés, francés y EPE.

1. a) En el caso del español como lengua extranjera, a partir de la demanda esporádica de algunos estudiantes y prospectos de estudiantes de español, han surgido otras opciones de enseñanza del idioma, tales como:

- Enriquecer el currículum a través de:
 - La creación de material auditivo y audiovisual complementario al método Pido la palabra y ¡Estoy listo! (serie de textos y grabaciones de audio preparadas por el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM, seleccionados por el Liceo para dirigir la instrucción).
 - Complementar las clases de EPE impartidas en el aula o sala de capacitación, con actividades de socialización de la cultura mexicana tales como visitas guiadas a museos, sitios arqueológicos y turísticos y desarrollo de actividades deportivas
- Desarrollar un programa de enseñanza de español para turistas extranjeros con alojamiento a precio módico que podrían brindar aquellas personas de la ciudad de México que cuentan con una o más habitaciones que no utilizan y pudieran rentar.

b) En el caso del español como lengua materna:

- Cursos de especialización en ortografía y redacción para empresas y oficinas enfocados a secretarías, mandos medios y directivos.
- Cursos de regularización para estudiantes de alguno de los niveles del sistema educativo nacional (primaria, secundaria o bachillerato).

2. Para el caso del ámbito organizacional y académico.

- Establecimiento de un mecanismo de evaluación y mejora continua en la organización.

En un contexto en el que el Director General tenía una parte de su tiempo destinado a atender una comisión, y la otra, a atender la administración general de las finanzas de la institución; las directoras Académica y Administrativa se encontraban de incapacidad, el Subdirector General tenía que dirigir todas las áreas, con excepción de la financiera, atendida por el Director General. Ante esto, aparece la necesidad de hacer eficientes las comunicaciones con el personal y dado que resultaba imposible que el Subdirector asumiera las mismas funciones que tenían los directores ausentes, había que delegar algunas de las responsabilidades en los subordinados inmediatos, es decir, en los coordinadores. Para mayor conocimiento de las áreas de responsabilidad que cubría cada director, se recomienda ver el organigrama del LMLE Anexo 1.

Una manera de ir haciendo frente a esta realidad fue establecer reuniones periódicas con los coordinadores convocadas por el Subdirector General, inicialmente para atender de manera global los problemas presentados en las diferentes áreas y paralelamente para ir generando acuerdos de funcionamiento y colaboración entre las distintas coordinaciones, que fueran aplicables a todas las áreas.

La espontánea manifestación de opiniones, sugerencias y críticas por parte de los coordinadores, sobre hechos ocurridos, el manejo de situaciones normales o extraordinarias y la ausencia de algunas estrategias aplicables a lo anterior, luego de ser depuradas las interpretaciones subjetivas, de las visiones críticas y con cierto grado de objetividad, quedaban expresiones que podían delinear formas de evaluar, analizar y mostrar la conveniencia de modificar las estructuras o procedimientos para hacer más eficiente la organización.

La sistematización del resultado de estas reuniones y su organización en propuestas específicas de mejora en la institución quedaron pendientes. Al no haber un fin práctico más allá de la resolución de problemas cotidianos, al regreso de los directores a sus respectivas áreas de responsabilidad, y al asignársele al Subdirector General la encomienda de hacer un programa de talleres de ortografía y redacción las reuniones se quedaron en documentos.

- Crear un espacio de sistematización de experiencias docentes para el enriquecimiento de la enseñanza y consolidación del pensamiento educativo del LMLE.

Antes del llamado "error de diciembre" de 1994, había en el LMLE un programa de capacitación y actualización docente que permitía dar entrenamiento didáctico a los profesores con poca experiencia, motivar a los profesores con mayor experiencia en la modificación de actitudes rutinarias a través del contacto con el entusiasmo de los nuevos profesores y entrenar a todo el personal docente en el conocimiento de

formas para la resolución de problemas de enseñanza-aprendizaje, así como en el manejo de nuevas técnicas y métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras.

Con esta crisis económica hubo una reducción del 80% en los ingresos por parte del área empresarial, principal fuente de manutención del LMLE; se tuvo que reducir la planta docente y administrativa además de suspenderse actividades y proyectos no prioritarios que permitieran conservar lo más elemental de la institución, entre estas actividades se encontraba la capacitación del personal docente.

Sin embargo, la pertinencia de consolidar un cuerpo docente animado por la identificación de un mismo pensamiento pedagógico y por una continua actualización profesional mediante la comunicación de experiencias de enseñanza y de formas de utilización de nuevos métodos, generó la idea de organizar reuniones de profesores que permitieran alcanzar esta deseable y en ocasiones necesaria convivencia educativa entre miembros de un cuerpo de maestros. Estas reuniones quedaron pendientes, por atender la necesidad de cubrir proyectos orientados a proporcionar estabilidad económica en el Liceo.

1.2. BREVE DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DEL PRESENTE INFORME

Este informe ha sido producto fundamentalmente de un ejercicio de reconstrucción, cierta reflexión y análisis de la historia de 10 años de práctica profesional llevada a cabo por el autor. Al iniciar el trabajo en el Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras, no existía ni la remota posibilidad de registrar en algún documento los planes y las acciones de organización y formación del Liceo, así que la estructura y desarrollo del presente escrito tienen su base en lo encontrado en la remembranza de lo pensado y realizado, acompañado por los vestigios de sus productos materiales, que en ocasiones han ido modificando los derroteros originales de lo aquí presentado.

Tres grandes temas no se presentan y forman parte del currículum, que por su dimensión particular, sobrepasarían los propósitos de este documento: docencia, evaluación y didáctica. Sin embargo, son tratados de manera tangencial.

La estructura del informe contempla los siguientes capítulos:

1. Introducción.
2. Fundamentos psicopedagógicos de la enseñanza del EPE en el LMLE
3. Características teórico-metodológicas del currículum de EPE en el LMLE
4. Currículum de EPE.
5. Algunas recomendaciones generales para la planeación de la enseñanza de EPE en un proyecto económicamente viable
6. Conclusiones
7. Anexos
8. Bibliografía

1. Introducción.

La introducción presenta dos partes, los antecedentes, que describen las características generales de la institución que dio origen a la práctica profesional motivo de este informe; el porqué de la elección del tema; así como la mención de algunos temas o problemas que han surgido durante la práctica profesional. La importancia de los antecedentes estriba en que para el autor, la fundación de la institución Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras, permitió reconocer la parte operativa de la pedagogía y brindar la posibilidad de concluir la carrera, mediante el reporte de una parte del trabajo desempeñado en esta empresa durante 10 años.

La otra parte de la introducción hace una descripción brevemente comentada del contenido del presente informe.

2. Fundamentos psicopedagógicos de la enseñanza del EPE en el (LMLE).

En un primer momento se define la diferencia fundamental que el autor considera tiene el aprendizaje del español para los niños, los adolescente y los adultos de habla hispana considerando sus motivaciones propias y por lo tanto, las posibilidades metodológicas para el aprendizaje natural del idioma.

En el apartado que se refiere a la enseñanza de EPE adultos en el LMLE, se expone una breve visión del perfil de los estudiantes no hispanohablantes en general y las consideraciones metodológicas generales que el autor fue descubriendo en la enseñanza de EPE, e incorporando en la intención educativa con sus alumnos extranjeros

En este capítulo también se mencionan algunos principios y valores culturales que deben regir la organización y enseñanza del Liceo.

3. Características teórico- metodológicas del currículum de EPE en el LMLE.

En este capítulo se presentan tanto las definiciones empíricas como el marco teórico que sustentan la orientación pedagógica del currículum de EPE en el LMLE. En primer lugar se mencionan las definiciones empíricas que dieron orden y estructura al desarrollo curricular. El origen de éstas fue conformado por ciertos elementos teóricos descubiertos durante el estudio de la carrera de pedagogía, traídos por el recuerdo y animados por la remembranza filtrada por la lente educativa de las experiencias del autor del informe como alumno común y profesor de español, adquiridas a través de su historia personal y laboral

En segundo lugar se seleccionan los autores pedagogos que describen los fundamentos de las definiciones antedichas en el caso del currículum, el plan de estudios y el programa. En el caso de la metodología, se caracterizan las corrientes metodológicas de la enseñanza de lenguas extranjeras que fundamentan la orientación de la enseñanza de EPE del LMLE.

2. FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA DEL EPE EN EL (LMLE)

2.1. DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN NIÑOS, ADOLESCENTES Y ADULTOS DE HABLA HISPANA

Si bien el aprendizaje del español para un niño, un adolescente y un adulto están fundados en el mismo objetivo; la metodología y la didáctica que requieren son muy diferentes.

Ambos persiguen el fin de aprender un idioma para comunicarse. El niño logra de una manera natural el objetivo y el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que aprende el idioma para hablar de sus deseos y necesidades con las personas más importantes de su vida, así como entender los propios de ellas. Para el adolescente y el adulto, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede tender a ser de una manera relativamente natural, pero no lo puede ser del todo, porque el idioma ya lo usan para comunicarse, el conocer sus reglas y estructura sólo hace explícita la formalización de algo ya aprendido; o bien, en el caso de los analfabetos que desean continuar aprendiendo el español, podrían aprender español de una manera parcialmente natural. Para el caso de quienes su lengua materna es otra, sus motivaciones para adquirir un segundo idioma obedecen a deseos de ampliación de su universo lingüístico-cultural más que a una necesidad elemental de comunicación.

Podemos decir de manera general que, para los adolescentes no existe un aprendizaje del español propiamente hablando, sino una revisión formal del idioma que responde a la necesidad de cubrir un requisito de entre otras materias-requisito para obtener el certificado de secundaria, y por supuesto, la posibilidad de contar con un espacio más relajado para la convivencia y la socialización entre individuos con características culturales y afectivas similares reunidos en un mismo espacio, frente a otras materias del programa de secundaria, que implican un mayor grado de concentración y esfuerzo para ser aprendidas. La instrucción que los adolescentes reciben en la materia de español en la educación secundaria, les demanda el aprendizaje de nombres abstractos de palabras, de estructuras y tiempos del español que no han necesitado aprenderse para poder usarlos con fines muy concretos y prácticos, y en el mejor de los casos, la materia ofrece algunas lecturas no tan aburridas que muestran formas fragmentarias de pensamiento, vida, vicios y virtudes de la humanidad a través del idioma.

El caso del aprendizaje del español en los adultos es en parte similar al aprendizaje infantil y al del adolescente. Se encuentra más cerca de uno u otro según se trate. Para el caso del adulto que conoce el idioma y lo usa en sus aspectos oral y escrito, que sería el de una persona que no concluyó su secundaria, su necesidad de

aprendizaje obedecería más a la obtención de un certificado de estudios, que a una necesidad real de aprender el idioma para comunicarse.

Para el caso de un adulto que sólo aprendió el español de manera oral, su incapacidad de leer y escribir en su idioma lo ubica en la posibilidad de aprender el idioma en su parte escrita, de manera natural. Por ello decimos que se encontraría dispuesto al aprendizaje del español de manera más cercana al niño que al adolescente de secundaria.

Quizá para el adulto que sabe leer y escribir y el de los adolescentes con primaria someterse a una instrucción de español les permitiría mejorar su comunicación. Sólo en caso que se tuviera este nivel de conciencia en las posibilidades comunicativas que ofrece el idioma, estaría motivado a aprender español de manera natural, aunque de manera complementaria o parcial.

2.2. ENSEÑANZA DEL EPE ADULTOS EN EL LMLE

Uno de los motivos por los que se eligió que el LMLE impartiera EPE, fue que el autor de este informe poseía la experiencia de siete años de enseñar español a estudiantes de secundaria, condición que facilitaría desarrollar el currículum de EPE.

Ciertamente, esos años de experiencia, aunados a la formación como pedagogo, fueron muy importantes para iniciar la selección de métodos, elaboración del plan y de los programas de esta especialidad como lengua extranjera.

Aprender español para los extranjeros significa aprender un idioma con fines necesariamente prácticos; por lo tanto, había que delimitar el tipo de comunicaciones que específicamente requerían los alumnos para adecuar los contenidos, métodos y actividades a esos objetivos particulares. Si bien existía una analogía entre la enseñanza de EPE más cercana con la enseñanza del inglés para hispanohablantes que con la enseñanza del español para estudiantes de secundaria, (en tanto que se trata en ambos casos de la enseñanza de una lengua extranjera), había diferencias que hacían aun más prácticos los objetivos del currículum: normalmente los extranjeros que desean aprender español tienen un fin más práctico vinculado a una necesidad de comunicarse que los hispanohablantes que viven en México y solicitan aprender inglés o francés.

Existe por ejemplo una diferencia entre los tiempos y exigencias para el aprendizaje de los extranjeros que desean aprender español en México, y los de los alumnos de cursos de inglés o francés de habla hispana que viven en México, (las otras lenguas que imparte el LMLE), los primeros tienen la necesidad más o menos urgente de comunicarse con los hispanohablantes que viven en México, mientras que los segundos, pueden prescindir de esta necesidad en su deseo de aprender. Esto

establece otro elemento a considerarse en la elaboración del currículum de EPE: el ritmo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de lo anterior, nos encontramos con el proceso de pensamiento lógico propio de una cultura, como el de una clase o segmento social de un mismo país. Esta forma cultural de estructurar el pensamiento puede hacer relativamente diferente y más o menos complicado el proceso de adquisición de una segunda lengua extranjera.

Veamos por ejemplo los casos del proceso de comprensión del español para un estadounidense, por un lado, y por el otro, para un japonés. Para el primero puede resultar medianamente sencillo, por los orígenes occidentales de las culturas mexicana y estadounidense, así como las similitudes en los usos y costumbres de ambas sociedades, debido a la cercanía geopolítica y económica. Ciertamente las lenguas inglesa y española no poseen tantas semejanzas como las que hay entre la francesa y la española, pero sin duda existe más semejanza en sus códigos de comunicación, que entre la cultura japonesa y la mexicana.

Resulta relativamente diferente el ritmo, el enfoque cultural de observación y ejercitación de actividades de aprendizaje y por supuesto los fines prácticos e intelectuales que en el proceso de adquisición de una lengua extranjera tiene un mexicano, un estadounidense, un inglés y un francés, por ejemplo.

Si nos detenemos a observar algunos detalles comprenderemos esto mejor. La cultura japonesa cuenta con tres tipos de códigos o alfabetos: dos propiamente ideográficos, uno es usado para las comunicaciones entre japoneses, otro para las comunicaciones con culturas extranjeras cuya forma de comunicación es también a través de ideogramas, y un tercero, que es alfabético, es decir, conserva las mismas grafías que las del español, con excepción de algunos sonidos particulares, que también es usado para comunicarse a través de textos con culturas distintas que no cuentan con ideogramas sino con alfabeto.

Todo lo anterior presenta una forma de pensar y actuar el proceso de la enseñanza del EPE, en más de un sentido diferente a la concepción de la que se partió cuando se planteó la tarea de hacer un currículum de español que atendería las demandas de aprendizaje que se pensó serían más o menos similares, con una didáctica parecida a las utilizadas en la enseñanza de adolescentes y adultos cualesquiera que fuera su origen cultural.

Por supuesto la complejidad que encierra la elaboración de un currículum considerando estos aspectos se ha ido apenas vislumbrando en el camino de cerca de 10 años de trabajo y pensamiento intermitente sobre la enseñanza del español, no había sido ni siquiera imaginado en el momento que se comenzó el proceso de elaboración curricular de EPE en el LMLE.

2.3. FILOSOFÍA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL LMLE

La fundación del LMLE fue decidida por un grupo de cuatro personas con la finalidad de crear una empresa que les permitiera mantenerse económicamente y cuya actividad generara algo que trascendiera el sentido utilitario de una chamba o negocio, que fuera noble.

Por ello este equipo de trabajo eligió un proyecto educativo, pues la enseñanza de lenguas extranjeras y de EPE podría cubrir estos dos objetivos, para ellos debía apegarse mínimamente a ciertos principios de pensamiento que permitieran alcanzar

- Que fuera nacional en su estructura y en sus acciones, es decir, que valorara y explicara las lenguas y su cultura respetando profundamente la lengua y cultura mexicana para apreciar en su justa dimensión las lenguas y culturas extranjeras.
- Que tanto la dinámica de trabajo interna y externa, como la enseñanza en sí, se rigieran sobre la base de la honestidad, la justicia, la dignidad y la amistad
- Que la metodología de la enseñanza fuera compatible con las virtudes anteriores procurando la eficacia y el respeto de las capacidades y tiempos particulares para adquirir un idioma que presentaran los grupos de aprendizaje.

3. CARACTERÍSTICAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DEL CURRÍCULUM DE EPE EN EL LMLE

3.1. DEFINICIÓN EMPÍRICA

Cuando pensamos en un acto educativo, aparecen en el pensamiento de manera inmediata y más o menos desordenada acciones que lo acompañan o integran. Todas estas acciones, en el caso del proceso educativo formal; es decir, el que se lleva a cabo con una intención específica y enmarcado en un tiempo y un lugar particulares y que además es planeado, dirigido, ejecutado, evaluado y modificado de manera explícita por una organización, podríamos decir que componen el currículum escolar.

La pedagogía tiene, entre otras, la finalidad de ordenar la acción educativa institucional en una estructura conceptual y organizada, susceptible de ser comprobable en el alcance de sus objetivos. Quedan fuera del ámbito del currículum, pues, todos los actos accidentales o no propuestos de manera explícita que modifican las estructuras de pensamiento para comprender e interactuar con una realidad; llevar a cabo una actividad; o bien, reajustar los canales de la percepción en general, adquirir cambios en la visión de las cosas y en ocasiones transformar la manera de sentir y de actuar.

El currículum es entonces un conjunto organizado voluntaria e institucionalmente de fines, planes, programas, actividades, métodos y evaluaciones tanto de los resultados como del mismo proceso educativo.

Para el currículum los fines educativos, constituyen su razón esencial de ser, pues si no hay un fin educativo específico, el currículum corre el riesgo de ser un simple plan de actividades recreativas o de convivencia humana.

Una vez determinado el fin educativo, es necesario diseñar un plan de trabajo que establezca y organice los grados o etapas del aprendizaje con objetivos parciales que conducirán al fin propuesto; un método que contemple las actividades más idóneas para fomentar el desarrollo de las habilidades teórico-prácticas requeridas por el fin; una metodología a partir de la cual se maticen las actividades propuestas por el método y un método de evaluación capaz de examinar con relativa precisión el logro de los objetivos propuestos gradualmente.

Cada grado deberá organizarse en forma de programa de trabajo específico, conservando una estructura similar y proporcional al plan de estudios, pero de manera más detallada.

El desarrollo del currículum de EPE en el LMLE partió de estas consideraciones generales, llamadas empíricas, para la construcción conceptual producto del

proceso de planeación colectiva del sistema de enseñanza del LMLE, y del sentido común soportado en las aproximaciones teóricas adquiridas en la carrera de pedagogía por el autor de este informe.

A continuación se presentarán los puntos de partida teóricos que el autor considera los más aproximados a estas definiciones empíricas que también son nombradas así por la manera en que se llegó a ellas durante la práctica profesional de elaborar el currículum de EPE en el LMLE.

3.2. MARCO TEÓRICO

3.2.1. Currículum

Si bien es cierto que el currículum de EPE del LMLE ha sido una propuesta educativa en proceso, los primeros pasos, que también son sus cimientos, han sido dados a partir de la edición de piezas recogidas principalmente de un método de EPE diseñado por el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la UNAM.

Sin embargo, la selección del método, la planeación de la instrucción, los contenidos, la organización de los objetivos, la graduación en niveles, la elaboración de los instrumentos de evaluación, los elementos y el todo curricular, coinciden con aspectos técnicos definidos por estudiosos del currículum.

Dentro de las concepciones más importantes que, de acuerdo con Margarita Pansza, se han hecho sobre el currículum, dos son las que han sustentado la visión concepción y práctica pedagógica del currículum de EPE en el LMLE

- A. La que sostiene que el currículum es un plan o guía de la actividad escolar, cuyo principal teórico es Hilda Taba; y
- B. La que entiende el currículum como experiencia. En ésta existen dos corrientes de pensamiento,
 - B1. Se circunscribe al ámbito escolar,
 - B2. Abarca la totalidad de la vida.

Dentro de la concepción que entiende el currículum como experiencia, la corriente referida al ámbito escolar es la que ha dado nombre a la visión curricular del Liceo, cuyos autores más importantes son Saylor y Alexander, Harold Johnson y Calixto Suárez

Para Hilda Taba

“Un currículum es un plan para el aprendizaje; por consiguiente todo lo que se conozca sobre el proceso del aprendizaje y el desarrollo del individuo tiene aplicación al elaborarlo”.¹

“La información sobre el proceso del aprendizaje y la naturaleza del estudiantado aporta una serie de criterios a la elaboración del currículum”²

Esta es una idea esencial de la autora que define al currículum desde dos dimensiones, una estática y otra dinámica. La primera es descrita cuando establecemos que el currículum es un plan para el aprendizaje, una guía que dirija las acciones educativas, su organización y evaluación de acuerdo con un esquema definido previamente. La otra dimensión aparece cuando la autora señala que esa guía debe contemplar, tanto el ámbito de lo objetivo, medible y explícito, como el universo de lo cotidiano: los propósitos no explícitos que están detrás de los objetivos de aprendizaje; las orientaciones del plan de estudios, programa, contenidos y evaluaciones; las intenciones que mueven las actividades y los deseos manifiestos en las rutinas y accidentes de la relación educativa entre el maestro, el director, el resto del personal de la institución educativa y los educandos

Para Hilda Taba, todo lo que es sabido respecto a los actores y al proceso educativo debe ser tomado en cuenta para elaborar el plan del aprendizaje. Una definición que considera de manera tan amplia la materia prima para la elaboración del currículum, difícilmente admitiría nuevos elementos para precisar el currículum. Sin embargo, existe una parte de la realidad humana y educativa que ha sido poco difundida y por lo tanto, poco conocida, la parte que es nombrada como currículum oculto

Esta parte que obedece a una realidad no reconocida, más allá de la noción de su existencia, sus reglas, supuestos y lógicas muy específicas dirigen la educación, quizá más fuertemente, que el conjunto de la organización curricular explícita. Para poder incorporar este ámbito en un diseño curricular más completo, o al menos que tienda a ello, es fundamental conocer la estructura o posibles estructuras, sus partes y las fuerzas que la mueven a alcanzar fines específicos, que muchas veces son opuestos a los fines expresados en la propuesta curricular. No obstante, la autora en su definición deja la puerta abierta a la consideración de este universo de lo no-dicho, aunque no lo precise.

¹ TABA HILDA Elaboracion del currículo pag 25

² Idem

Para Taba la elaboración del currículum requiere de un orden que asegure considerar todos los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje, dicho orden existe y basta respetarlo para lograr el diseño de un currículum bien planeado y concebido dinámicamente:

“Paso 1: Diagnóstico de necesidades.

Paso 2: Formulación de objetivos.

Paso 3: Selección de contenidos

Paso 4: Organización de contenidos.

Paso 5: Selección de las actividades de aprendizaje.

Paso 6: Organización de las actividades de aprendizaje

Paso 7: Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo”³

Para Saylor y Alexander

“Currículum abarca todas las actividades previstas por la Escuela”⁴.

Para Harold Johnson currículum es

“La suma de las experiencias que los alumnos realizan dirigidos por la Escuela.”⁵

Para Calixto Suárez currículum es

“El conjunto de las experiencias que el alumno logra en la Escuela bajo la dirección de ésta y por la orientación de los objetivos de la educación”⁶

Acompañando a Margarita Panzsa, retomamos estas tres consideraciones en el marco de la definición curricular como experiencia. El ámbito del currículum es el de los actos educativos en sí, que ocurren en el proceso de aplicación de un plan escolar de enseñanza, ubicado en un contexto socioeconómico, cultural e histórico específicos. También estas son definiciones tan amplias que nombran y enmarcan cualquier tipo de currículum.

³ Ibid, pag 26

⁴ Citados por PANSZA, MARGARITA El Diseño curricular, pag 17

⁵ Idem

⁶ Idem

Ambas definiciones son complementarias, no se contraponen, porque mientras Hilda Taba enfatiza el deber ser del currículum, los otros autores ponen el énfasis en los hechos, es decir, en lo que realmente aprenden los estudiantes de eso que fue planeado como deber ser aprendido

Los principios teóricos de los que partió la organización curricular de EPE en el LMLE corresponden a la propuesta que hace Hilda Taba sobre el currículum

El marco de referencia teórico que concibe al currículum como experiencia ha estado presente en la retroalimentación del plan de estudios de EPE en el LMLE. El currículum explícito ha sido el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, los objetivos, contenidos y actividades, han sido precisados en el curso, considerando de manera importante la particularidad de la demanda específica que reporta el individuo o grupo de extranjeros. Y esta particularidad ha ido afectando el plan previo de aprendizaje, flexibilizándolo y definiéndolo como actualmente funciona: hay una parte inicial explícita del currículum, explícita que ha ido siendo más acorde a las necesidades generales de aprendizaje del español; hay otra, que deberá admitir su modificación de acuerdo con los intereses no manifestados previamente por los capacitandos y que son detectados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como con sus posibilidades de aprendizaje, de acuerdo con su tiempo, facilidad para el aprendizaje de los idiomas, su conciencia de la necesidad o deseo de aprendizaje orientada al esfuerzo aplicado para su realización.

3.2.2 Plan de estudios y programa

De acuerdo con Margarita Pansza, la médula del currículum la constituyen el plan y los programas, los cuales por cierto, no sólo cumplen una función científico-pedagógica, sino que además cumplen con un propósito político, en tanto son medios para alcanzar fines educativos.

Los programas son la expresión de la planificación del aprendizaje que se ordena de acuerdo con los objetivos generales de la educación. Así, un plan de estudios es la integración o articulación de los programas de asignatura o área del conocimiento. La forma en que los programas estén estructurados determinará cada una de las partes del plan para el aprendizaje de un ciclo de aprendizaje, llámese nivel primaria, secundaria, etc.: o bien, de una especialidad determinada de capacitación, y por lo tanto, definirá el tipo de plan de estudios en su conjunto.

Para Margarita Pansza los programas se clasifican de acuerdo con tres criterios:

A. SEGÚN SU ESTRUCTURA:

a) Estructurados.

- *Poseen un alto grado de especificidad.*
- *Sus elementos son: Objetivos, contenidos, actividades del alumno actividades del maestro, recursos y evaluación.*
- *Ofrecen todos los detalles posibles respecto a las actividades que el maestro deberá desarrollar para obtener de sus alumnos conductas observables.*

a) Abiertos.

- *Orientan, proponen y recomiendan, sin prescribir.*
- *El maestro tiene libertad de acción en cuanto a la selección de los contenidos, la organización de las actividades y el diseño de los instrumentos de evaluación.*
- *Los parámetros del aprendizaje, y a ellos tendrán que llegar sus alumnos, están expresados en objetivos generales, específicos o bien, un examen general.*

B. DE ACUERDO CON LA IMPORTANCIA DADA A LOS CONTENIDOS:

a) Centrado en los contenidos.

- *Están conformados por agrupaciones de asignaturas y temas que deben ser enseñados por el maestro en un tiempo determinado.*
- *El rendimiento escolar se mide con base en la cantidad de material asimilado*

a) Centrado en los procesos.

- *Lo esencial es el logro de objetivos y la realización de actividades que desarrollen destrezas específicas.*
- *Tienden a la asimilación de procesos de investigación y de aprendizaje por parte del alumno, independientemente de la materia de que se trate.*

C. DE ACUERDO A LA ORGANIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS.

a) Por asignaturas aisladas.

- Cada materia de aprendizaje tiene un programa con guías didácticas y contenidos específicos.
- No importa la separación que exista entre las materias, pues cada una constituye un tema de aprendizaje en sí mismo
- A veces las materias son llamadas áreas, con la pretensión de vincular sus contenidos.
- Generalmente se limita a la memorización de información.

b) Por materias integradas.

- Concibe la realidad natural y social como un todo indivisible y susceptible de ser comprendido por los alumnos de manera global.

b1) Por concentración.

- ◆ Para la atención de los objetivos de aprendizaje, definen asignaturas claves o esenciales, en torno a las cuales se organizan las demás.
- ◆ Estas asignaturas esenciales o básicas son las que conforman el hilo conductor del plan de estudios

b2) Por globalización.

- ◆ Las asignaturas no son las partes en las que se agrupan los contenidos de aprendizaje.
- ◆ Su organización está basada en temas que pretenden responder a los intereses del alumno.
- ◆ Las formas que propone para alcanzar los objetivos de aprendizaje pueden ser.
 - El Método de proyectos, que consiste en diseñar actividades para alcanzar un fin específico. Los contenidos que conducirán al logro de los objetivos se definen en el desarrollo de actividades
 - El planteamiento de problemas Es mediante la solución de problemas específicos que se cubren los objetivos de aprendizaje.

- * Estas formas, han sido también utilizadas como procedimientos didácticos para alcanzar los objetivos de programas organizados por asignaturas

b3) Por correlación.

- ◆ *El programa está dividido por asignaturas que contemplan contenidos comunes entre dos o más ellas*
- ◆ *No es una forma permanente de organización, sino que se propone cuando la naturaleza de la materia lo permite.*
- ◆ *La expresión de esta forma de organización de los contenidos se encuentra en las llamados Unidades de Aprendizaje o Unidades Didácticas o Unidades Generadoras de Aprendizaje.*

c) Lineales.

- *Los temas o contenidos de las asignaturas se presentan de manera sucesiva, ordenados de lo simple a lo complejo, por lo tanto, varían de una asignatura a otra.*
- *Con frecuencia se aplica a programas de nivel medio y superior.*

d) Concéntricos.

- *"Los contenidos se repiten en los grados sucesivos, pero aumentando progresivamente en amplitud y profundidad de acuerdo al vocabulario y posibilidades de asimilación de los educandos".⁷*

De acuerdo con la clasificación que Margarita Pansza hace de los planes y programas de estudio, el plan y programas de EPE del Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras, podrían definirse como abiertos; centrados en los procesos; y de acuerdo con la organización y distribución de los contenidos, reúne elementos de diferentes definiciones:

a) *Por asignaturas aisladas.*

b) *Por materias integradas.*

b2) *Por globalización.*

b3) *Por correlación.*

c) *Lineales.*

d) *Concéntricos.*

⁷ Ibid pag 34-36

3.2.3 Metodología

Como se mencionó en el punto 2.3 la metodología de la enseñanza del Liceo Mexicano, debía ser compatible con el propósito educativo de que la enseñanza del español apreciara la lengua y la cultura mexicanas. Debía ser además una enseñanza práctica, funcional y significativa para quien la deseaba aprender.

La experiencia de aprendizaje de lenguas extranjeras y del mismo español, previa de los socios, jugó un papel muy importante en la validación de criterios didácticos y en la utilidad de algunos ejercicios, puesto que si algunos esquemas de enseñanza funcionaron en nosotros, debían funcionar en otros también.

La experiencia que ofreció la observación del ritmo y forma en que los alumnos asimilaban y adquirían el español, influyó en la definición de las actividades que debían ser consideradas funcionales.

De este modo, se fueron precisando ciertos principios metodológicos, al ser enriquecidos con la opinión aportada "a posteriori" de la experiencia personal de aprendizaje de los socios fundadores. Y coincidentemente, actualmente forman parte de algunas de las corrientes metodológicas más utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras, mismas que se presentan a continuación en resumen y en un esquema comparativo.

3.2.3.1 El Enfoque Oral o La Enseñanza Situacional de la Lengua

Se trata de un enfoque de la enseñanza de la lengua desarrollado por lingüistas estructuralistas británicos entre los años treinta y sesenta.

La teoría del aprendizaje que subyace a este enfoque es una variante de la teoría conductista de formación de hábitos. Así para Harold Palmer, uno de sus principales teóricos,

"...hay tres procesos para aprender una lengua: recibir el conocimiento o los materiales, memorizar la lengua por medio de repeticiones y usarla en la práctica real hasta que llega a constituir una habilidad personal"⁸

La enseñanza de la gramática proviene del enfoque inductivo, es decir, el significado de las palabras y estructuras debe adquirirse de manera inducida a través de su utilización en una situación específica, en lugar de explicarse en la lengua materna.

⁸ Palmer, Harold. Citado por Richards Jack y Rodgers Theodore S. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, pag. 41

3.2.3.2 El Método Audiolingüístico

Este método apareció como consecuencia del mayor interés dado a la enseñanza de las lenguas extranjeras en los Estados Unidos hacia finales de los años cincuenta

Se basa en los planteamientos de la lingüística estructural hecha por lingüistas estadounidenses y en el conductismo

El método audiolingüístico afirma que el aprendizaje de una lengua se produce igual que otras formas de aprendizaje. Dado que la lengua es un sistema formal determinado por reglas, puede ser organizado formalmente para obtener una eficiencia máxima en su aprendizaje y uso.

El orden en la importancia de las destrezas a desarrollar y la corrección a través de la repetición y la práctica de las estructuras básicas de la lengua, presenta semejanzas con La Enseñanza Situacional de la Lengua, sin embargo, el Método Audiolingüístico está más vinculado a la lingüística y al conductismo

3.2.3.3 El Enfoque Comunicativo o la Enseñanza Comunicativa de la Lengua

Los orígenes de este enfoque se ubican en las innovaciones hechas a las formas de elaborar programas en Gran Bretaña a partir de finales de los años sesenta. Los lingüistas británicos descubrieron otra dimensión esencial de la lengua, más allá de la estructura, su posibilidad funcional y comunicativa. Sin embargo, a partir de los años setenta su influencia se ha extendido a otras partes del mundo

Los defensores de esta forma de enseñanza la ven más como un enfoque que como un método, pues admite diferentes procedimientos para alcanzar la competencia comunicativa. Su amplitud lo hace diferente a cualquier enfoque o método. No responde a texto, modelo o autoridad únicos

Los principios lingüísticos del Enfoque Comunicativo son

- 1 La lengua es un sistema para expresar el significado.
- 2 La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación
- 3 La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
4. Las unidades fundamentales de la lengua no son solamente los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.⁹

⁹ Richards, Jack y Rodgers Theodore S. Enfoques y metodos en la enseñanza de idiomas, pag 70

A continuación se presenta un esquema comparativo en el que se aprecian muy claramente las particularidades de cada enfoque metodológico. Como se podrá observar, el Enfoque Comunicativo, es el más aplicado por la metodología del Liceo, por ser éste el que se apega más a los principios educativos de la institución.

3.2.3.4 Características didácticas específicas del Enfoque Oral, del Método Audiolingüístico, del Enfoque Comunicativo y de las comunes a la metodología del LMLE.

Las características de los enfoques presentados a continuación que incorpora el Liceo en su metodología para la enseñanza de EPE son las que están escritas en negritas

En caso de que estén en negritas textos que se opongan entre sí, significa que en el Liceo se consideran las dos características procurando su aplicación proporcionada de acuerdo con el perfil del grupo o alumno y su demanda particular de aprendizaje.

El presente cuadro se elaboró con al información de los autores Jack Richards y Theodore Rodgers. La forma de presentarlo en esquema comparativo, las negritas y notas, fueron hechas por el autor del informe.

- | Enfoque Oral ¹⁰ | Método Audiolingüístico ¹¹ | Enfoque Comunicativo ¹² |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• La enseñanza de una lengua empieza con la lengua oral. Los materiales se enseñan oralmente antes de presentarlos en forma escrita• Se utiliza la lengua objeto como lengua de expresión en el aula. | <ul style="list-style-type: none">• Es más importante la estructura que el significado. | <ul style="list-style-type: none">• Es más importante el significado que la estructura y la forma. |
| <ul style="list-style-type: none">• Se prohíbe el uso de la lengua materna al alumno. | | <ul style="list-style-type: none">• Se acepta un uso moderado de la lengua materna cuando sea necesario. |

¹⁰ Richards Jack y Rodgers Theodore S. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, pag 40

¹¹ Ib id pag 70

¹² Ib id pag 70 y 74

Enfoque Oral

- Los nuevos elementos de la lengua se introducen y se practican en situaciones.
- Se utilizan procedimientos de selección de vocabulario general esencial
- Se gradúan los elementos gramaticales siguiendo el principio de que las formas simples deberían enseñarse antes que las complejas
- Se introducen la lectura y la escritura una vez que se ha establecido una base léxica y gramatical suficiente.
- Dado que para este enfoque la adquisición de vocabulario es uno de los objetivos más importantes en el aprendizaje de la lengua extranjera, la lectura es considerada una tarea muy importante, tanto para lograr este fin como para desarrollar la habilidad lectora

Método Audíolingüístico

- Sólo se realizan actividades comunicativas después de un largo y rígido proceso de ejercicios de repetición y otras actividades.
- **Aprender la lengua significa aprender sus estructuras, sonidos o palabras.**
- No es necesario presentar los elementos de la lengua en un contexto
- Se retrasa la lectura y la escritura hasta que se conoce bien la lengua oral.
- La lengua se aprenderá mejor a través de la enseñanza de las estructuras gramaticales.

Enfoque Comunicativo

- Se estimulan los intentos de comunicación desde el principio.
- **Aprender la lengua significa aprender a comunicarse.**
- Presentar los elementos de la lengua en un contexto es una premisa fundamental.
- Si es necesario, se puede empezar con la lectura y la escritura desde el primer día.
- La lengua se aprenderá mejor a través de todo proceso que busque la comunicación.

- Exige la memorización de diálogos basados en estructuras.
- La repetición es una técnica fundamental
- Se busca una pronunciación parecida a la del hablante nativo
- Los diálogos se centran en funciones comunicativas y normalmente no se memorizan.
- Busca la comunicación efectiva.
- Se puede utilizar la repetición como estrategia de aprendizaje, pero de manera tangencial.
- Se busca una pronunciación comprensiva.

Enfoque Oral

- | Método Audiolingüístico | Enfoque Comunicativo |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Se evita la explicación gramatical. | <ul style="list-style-type: none">• Para dar explicaciones se acepta cualquier recurso que ayude a los alumnos, dependiendo de su edad, interés, cultura, costumbre, etc. |
| <ul style="list-style-type: none">• Se prohíbe la traducción en los niveles elementales. | <ul style="list-style-type: none">• Se puede usar la traducción cuando los alumnos la necesitan o se benefician de ella. |
| <ul style="list-style-type: none">• Se busca la competencia lingüística | <ul style="list-style-type: none">• Se busca la competencia comunicativa, (es decir, la habilidad para usar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada). |
| <ul style="list-style-type: none">• Se reconocen las variedades de la lengua pero no se hace hincapié en ellas. | <ul style="list-style-type: none">• La variación lingüística es un concepto central en los materiales y en la metodología. |
| <ul style="list-style-type: none">• La secuencia de las unidades viene determinada solamente por los principios de complejidad lingüística | <ul style="list-style-type: none">• La secuencia de los temas es determinada por cualquier consideración sobre el contenido, la función o el significado que mantenga el interés. |
| <ul style="list-style-type: none">• El profesor controla a los alumnos y procura que no haya nada que entre en conflicto con la teoría. | <ul style="list-style-type: none">• Los profesores ayudan a los alumnos en cualquier forma que los motive para trabajar con la lengua. |
| <ul style="list-style-type: none">• La <i>lingua es hábito</i>, por tanto, hay que prevenir los errores por cualquier medio | <ul style="list-style-type: none">• Cada alumno crea la lengua a través del ensayo y error. |
| <ul style="list-style-type: none">• El objetivo fundamental es la expresión formalmente correcta | <ul style="list-style-type: none">• El objetivo fundamental es la fluidez y un dominio aceptable de la lengua: la corrección no se considera en abstracto, sino dentro de un contexto. |

Enfoque Oral

Método Audiolingüístico

- Se espera que los alumnos se relacionen con el idioma presentado a través de equipos, grabaciones y materiales diversos.
- Se espera que el profesor especifique la lengua que los alumnos deben usar
- La motivación intrínseca partirá del interés en la estructura de la lengua.

Enfoque Comunicativo

- Se espera que los alumnos se relacionen con otras personas, ya estén presentes (en el trabajo por parejas y grupos) o a través de la lengua escrita.
- El profesor no puede saber exactamente la lengua que utilizarán sus alumnos
- La motivación intrínseca partirá del interés por comunicarse con la lengua.

4. CURRÍCULUM DE EPE EN EL LMLE

4.1. ANTECEDENTES Y PLAN DE TRABAJO.

Para el autor del informe es importante mencionar el contexto en el que se define el plan de trabajo de elaboración del currículum de EPE, porque desde entonces estuvo presente la filosofía o espíritu de la enseñanza de idiomas en el LMLE que ha sido el marco general de su pensamiento pedagógico, mismo que ha sido presentado en el punto 3.2 Marco Teórico, del presente informe

Por otra parte, ha estado presente en el pensamiento pedagógico del Liceo, un modo de ser, no siempre elegido deliberadamente, como es el caso del estilo o tipo de elaboración curricular, que influirá en muchas de las actividades, administrativas y académicas vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la institución.

Desde la fundación del LMLE, los criterios que el grupo fundador del Liceo ha seguido, tanto en el aspecto administrativo como académico, han sido: en primer lugar, el pensamiento de poner en práctica de inmediato aquellas tareas que tienden a alcanzar el fin propuesto; y, el seleccionar las primeras acciones de acuerdo con la utilidad que representa la tarea en términos de atención a la demanda de alguno de los servicios que ofrece el Liceo, pues ello, se ha pensado, se justifica por la conveniencia económica del proyecto empresarial educativo.

Se podría decir de manera general que ambos criterios han sido principios de pensamiento pertinentes en un contexto empresarial relativamente consensuadas entre los socios fundadores. Estos principios acompañados de la inexperiencia, por una parte, propia de la juventud, que tiende a confundir lo conveniente con lo necesario, y por la otra, de la actividad empresarial, dieron por resultado una especie de "pecado original": haber iniciado una empresa sin capital propio y suficiente. Equívoco que en los socios y directores de este Liceo, ha formado parte de la conciencia de la realidad de contar con recursos limitados y provenientes de acreedores diversos externos a los socios, generadora del cuidado de racionar el uso de los recursos materiales mediante la aplicación sólo para fines de inversión inmediata pues habría que recuperarla con creces para pagar los préstamos adquiridos para la fundación y parte importante del funcionamiento de los primeros cinco años de la empresa, así como para hacerla crecer.

La aplicación de estos criterios en el caso del diseño curricular por ejemplo, podemos verla con claridad. Cuando el LMLE fue fundado, entre las primeras actividades académicas que se plantearon como prioritarias fueron: la selección de métodos de enseñanza de inglés, francés y español para extranjeros, puesto que de ahí se obtendrían los objetivos, contenidos y actividades relativas a cada unidad, las

unidades, correspondientes a cada nivel de conocimientos y los grados generales de conocimientos para el plan de estudios de cada idioma. Así, los planes de estudio, fueron elaborados mediante la segmentación del conjunto de capítulos de los métodos o libros de texto diseñados especialmente para la enseñanza de los idiomas inglés, francés y español para extranjeros

Ciertamente, cada método de enseñanza de idiomas que se precie de estar diseñado con criterios pedagógicos corresponde a una parte o a un todo curricular, por lo que extraer del método de cada idioma las partes para su elaboración curricular, puede ser un válido punto de partida para diseñar currículos educativos. Sin embargo, uno de los objetivos originales del LMLE fue que la enseñanza de las lenguas extranjeras, para el caso del inglés y francés, y de la lengua para extranjeros en el caso del español, tuvieran un enfoque nacionalista que considerara para la adquisición del idioma y para el ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje las características propias de la cultura mexicana y creara sus propios métodos de enseñanza. Esto demandaba como objetivo central el diseño curricular, que contemplaría entre sus tareas la elaboración de los métodos que debían seguirse para operar un plan de enseñanza que atendiera tal objetivo.

El objetivo de hacer un currículum mexicano para la enseñanza de lenguas extranjeras y español para extranjeros, (el nombre Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras, fue escogido para presentar esta visión), pasó a ser un deseable fin, puesto que lo que entonces se consideró prioritario fue iniciar lo más pronto posible los cursos. Se pensó que una de las razones clave de la apertura de este Liceo de idiomas en el sur de la Ciudad era que esta área de la Ciudad estaba creciendo a pasos agigantados y no contaba aún con una escuela de idiomas seria y profesional. Se encontró un local en renta, que reunía las características más que suficientes para iniciar el proyecto. Dado que (aquí aparece el primer criterio de pensamiento mencionado) había que aprovechar la coyuntura del local disponible y poner en práctica la fundación del LMLE, resultó ser lo más expedito, elegir los métodos de enseñanza para hacer los programas, exámenes y actividades que permitirían atender la demanda esperada de idiomas por parte de este sector de la población y registrarlos ante la SEP. Más adelante, se elaborarían los métodos propios. Y en efecto así se hizo, aunque fuera de manera parcial, sólo se elaboraron métodos complementarios a los previamente elegidos, y la currícula elaborada para cada idioma tuvo el añadido de talleres de conversación con sus respectivos materiales diseñados por el Liceo

El modo de elaborar los programas, exámenes y actividades de inglés y francés a partir de los métodos diseñados por otras instituciones dedicadas a la enseñanza de idiomas había sido práctico, funcional y relativamente rápido. No había razón para elaborar el currículum de EPE de otra manera, además no se justificaba pensar en otro esquema que requiriera mayor tiempo y trabajo por la escasa demanda de español para estudiantes extranjeros. Aquí se aplicaba el segundo criterio (la pertinencia económica) para jerarquizar las actividades, mencionado arriba

Así, se decidió el estilo del LMLE para armar los programas tanto de EPE como los especializados de inglés o francés (para secretarías, meseros, gente dedicada a los negocios, de comprensión de lectura, etc.)

Lo importante entonces era continuar aplicando los criterios de selección que guiarían la adecuada elección de aquellos métodos de enseñanza de idiomas y de habilidades específicas, a partir de los cuales se construirían sus programas

El pensamiento pedagógico del LMLE, enriquecido con las experiencias personales que como alumnos y profesores habían tenido los socios, sirvieron como punto de partida para definir los principios generales de la metodología propia del Liceo, misma que se ha ido ajustando y precisando durante la práctica y ha servido para la definición de los criterios de selección de los métodos del LMLE, y como se ha mencionado, de la elaboración curricular de cada idioma.

Los criterios de selección de los métodos de enseñanza en el Liceo han sido.

- a) Que cuenten con explicaciones, instrucciones y ejercicios.
- b) Que contengan sólo el idioma a aprender Ninguna de las partes del inciso anterior deberá tener traducción a otra lengua, pues debía eliminarse de la metodología la traducción, como camino para la comprensión de la lengua extranjera.
- c) Que contengan una parte fundamental o mayoritaria de ejercicios de comprensión auditiva, pero que atienda el desarrollo de las otras tres habilidades del idioma (leer, escribir y hablar).
- d) Que presenten el idioma fundamentalmente en su aspecto comunicativo a través de sus ejercicios.
- e) Que la gramática se presente a manera de cuadro sinóptico o resumen, y sirva como apoyo a actividades que fomenten la comprensión del idioma para su uso en situaciones reales de la vida.
- f) Que estén seriados desde un nivel elemental o básico hasta un nivel terminal o avanzado.
- g) Que cuenten con un índice que contemple objetivos, temas, contenidos gramaticales y actividades, de preferencia por habilidad.
- h) Que cuenten con un libro para el profesor
- i) Que sean atractivos visualmente y moderno.
- j) Que sean comerciales o se pueda adquirir con facilidad.

Criterios opcionales

- a) Que tenga material complementario como videos, lecturas, libro de ejercicios, etc.
- b) Que cuente con exámenes por nivel

4.2. SELECCIÓN DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA DE EPE.

Cabe aclarar que los criterios anteriormente mencionados, no se tenían explícitamente definidos, de modo que para la selección del método de EPE se aplicaron criterios implícitamente validados entre los socios del LMLE, porque estaban presentes en las características de los métodos de inglés y francés previamente seleccionados, porque formaban parte de las conveniencias metodológicas reconocidas en pláticas de experiencias y problemas presentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y actividades realizadas por los responsables de la currícula de cada idioma.

Podemos decir que hasta que se elabora el presente informe se hacen explícitos estos criterios, pues anteriormente se habían dado de manera implícitamente consensuada.

Para el caso de la selección del método de EPE que guiaría la elaboración del currículum de la enseñanza de este idioma, se consideraron los criterios mencionados arriba y prácticamente todas las características que para el LMLE requiere un método, fueron cubiertas por el método elegido, con excepción completa o parcial de algunas conveniencias didácticas.

Prácticamente de manera simultánea a la apertura del Liceo, en mayo de 1990, se inició la búsqueda del método de enseñanza del español que serviría para el propósito del LMLE. En librerías se encontraron dos. Uno de la editorial Barrons muy atractivo visualmente. Presentaba listas de vocabulario y expresiones prácticas para el turista, funciones comunicativas sencillas y útiles para que los turistas se desarrollaran en situaciones sociales comunes. Sin embargo, no era propiamente un método sino un compendio en un sólo volumen, podríamos decir para un nivel de conocimientos general, de palabras, frases, estructuras gramaticales cortas y útiles. diálogos con parlamentos modelo que servían para que el extranjero memorizara con el fin de reproducir la forma que debía iniciar y concluirlos. No tenía ningún material para enseñar a desarrollar la habilidad auditiva. Además de contener la traducción de todas sus partes al inglés, al alemán o al francés, según el caso. Habría que adquirir un compendio por cada alumno de acuerdo a la nacionalidad o conocimiento que tuviera del idioma. Este material no reunía los objetivos fundamentales requeridos.

El otro material era, felizmente un material en español hecho en México por una mexicana. Español para extranjeros 1, de Ana María Maqueo. Sin embargo, el método tenía dos características, que constituyeron razones suficientes para que fuera seleccionado solamente como material de apoyo, seguía el modelo de repetición, para memorización de vocabulario, expresiones y funciones comunicativas. Visualmente era muy poco atractivo, pues tenía dibujos muy elementales en blanco y negro, tampoco contenía material para la enseñanza de la comprensión auditiva y era un listado de objetivos, contenidos, actividades explicaciones y vocabulario con un orden más cercano a un diccionario que a un

método de enseñanza. Ni este material ni el anterior contaban con una guía para el profesor. Sólo existía el nivel Básico, en aquel momento y en proyecto dos niveles más.

Dentro de las bibliotecas Nacional, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y algunas otras más de la Ciudad de México, fueron encontrados dos materiales, uno elaborado por el Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales y Pido la palabra elaborado por el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la UNAM. El primero, sin duda el más completo de todos hasta ese momento en cuanto a que reunía a alrededor de cinco volúmenes, cada uno correspondiente a un nivel. Constituía un verdadero método de enseñanza enmarcado en un plan de estudios orientado a la enseñanza de EPE. sin embargo, tenía tres grandes inconvenientes, entre otras, no tenía el enfoque metodológico buscado, era un material bilingüe y no existía a la venta, pues era un material discontinuado.

El otro material fue el más cercano a lo buscado por el Liceo, Pido la palabra, serie de materiales que formaban parte de la currícula de la enseñanza de EPE del Centro de Enseñanza de Español para Extranjeros (CEPE) de la UNAM. Reunía para entonces, los libros para 1º y 3º niveles, pero en proyecto se tenía contemplado que se diseñaran los restantes para un curso completo de EPE. No sin antes descubrir con asombro la escasa existencia y pobrísima producción que había de material para la enseñanza de EPE en México. Así Pido la palabra se convirtió en el libro de texto de español en el LMLE. Las limitantes encontradas con relación a los criterios considerados para la selección en este método fueron:

- a) No contaba con un libro para el profesor, sin embargo, de manera general se podía prescindir de él
- b) No era atractivo ni visualmente moderno, comparándolo con los métodos de enseñanza de inglés y francés; aunque dentro del universo de materiales de EPE era el más completo y llamativo
- c) Varios de los temas eran relativos a la ubicación, características y funciones comunicativas presentes en estudiantes jóvenes del CEPE en la UNAM, por lo que si el alumno no pertenecía a la comunidad universitaria, los temas y situaciones comunicativas no tenían mucho que ver con su realidad, sobre todo en el primer nivel.

Sin embargo, el contexto cultural de las situaciones comunicativas presentadas en los libros posteriores al primero de Pido la palabra y en el ¡Estoy listo!, un libro propedéutico de aquel, prácticamente desaparecen; en su lugar presentan la riqueza y diversidad de la cultura mexicana

- d) Contaba con material complementario como lecturas, libros de ejercicios para incrementar vocabulario y expresiones de México, sin embargo, no contaba con material videograbado para reforzar actividades de comprensión auditiva
- e) No contaba con exámenes por nivel.

Como se puede apreciar las carencias eran tan menores, que no constituían motivos importantes para no elegirlo

Por otro lado, otras características reunidas en este material, aportaron razones suficientes para la elección de este método:

- a) Tenía un enfoque metodológico más avanzado que el delineado de modo muy general en aquel entonces por el LMLE, el enfoque comunicativo. De hecho Pido la palabra aportó precisiones importantes a la pedagogía del Liceo, en cuanto a que fue un buen ejemplo para conocer la metodología de la enseñanza de acuerdo con el enfoque comunicativo y a que ayudó a definir el marco conceptual en el que se basaba la didáctica del Liceo Mexicano
- b) Si bien no contenía una parte fundamental o mayoritaria de ejercicios de comprensión auditiva, atendía el desarrollo de cuatro habilidades del idioma (oír leer, escribir y hablar) más o menos con la misma importancia que permitirían lograr una buena comprensión del español y su utilización. Además la ubicación del Liceo en México proveía a los alumnos de manera natural de una exposición auditiva al español.
- c) Fue elaborado por personas especializadas en el estudio de la enseñanza del EPE.
- d) Ha sido producto de la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje vivido en la más importante y seria institución del país dedicada a la investigación y la enseñanza del español de México para extranjeros, tanto por el número de alumnos que atiende, como por el logro de sus objetivos pedagógicos
- e) Contaba con explicaciones, instrucciones y ejercicios orientados al logro de objetivos gramaticales y comunicativos
- f) Estaba completamente en español.
- g) La gramática era presentada a manera de sencillos y muy claros y completos cuadros sinópticos o resúmenes, los cuales servían de apoyo no sólo para el momento de su utilización en el nivel correspondiente, eran además excelentes libros consulta gramatical.
- h) Presentaban el idioma, sus ejercicios y explicaciones contextualizadas en situaciones comunicativas concretas de la vida cultural de México.
- i) Contaba únicamente con los libros de primero y tercer niveles, sin embargo este material formaba parte de un proyecto curricular para formar a jóvenes extranjeros en el conocimiento del idioma y su habilitación en la vida social y cultural del país a través del español. Pautadamente fueron publicándose los niveles 2, 3, 4, 5 y un material extraordinario, ¡Estoy listo!, tipo de propedéutico o introductorio, aunque, al parecer, forma parte de otro proyecto curricular

orientado a una población no universitaria, donde se presentan situaciones comunicativas, vocabulario, expresiones y cuadros gramaticales de la vida social cultural y laboral de México

- j) Si bien era escueto en explicaciones tanto para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como para la exposición de sus objetivos gramaticales y comunicativos, y sus contenidos temáticos y gramaticales, presentaba los elementos necesarios que permitieran extraer programas e ir elaborando programas orientados a la construcción de un plan de estudios, incluyendo la presentación de actividades, de manera clara y ordenada por habilidad.
- k) Se podía adquirir en el CEPE de la UNAM, siempre que hubiera en existencia, de lo contrario había que esperar a que lo reeditaran o reimprimieran

4.3. PROGRAMAS Y PLAN DE ESTUDIOS DE EPE.

Dado que cuando el LMLE adquirió sus primeros ejemplares de Pido la palabra, (como ya se ha dicho, únicamente se habían publicado el primero y tercer niveles) y debido a que la demanda de los usuarios del Liceo había sido mayor en inglés y francés, no hubo programa alguno cuando se impartió el primer curso de EPE, el libro fue la base de la enseñanza para ese curso.

De manera sorpresiva, llegó la primera alumna extranjera al LMLE. se trataba de una mujer danesa cuyo interés de aprender español era comunicarse en México para darse a conocer profesionalmente como pintora. No hablaba prácticamente una palabra de español. Era una candidata excelente para poner en práctica el método Pido la palabra 1. Aparentemente todo debía salir bien, a pesar de no contar con un programa, ni plan de estudios, pues bastaba con la experiencia docente del autor del presente informe, siete años dedicados a la enseñanza del español a alumnos de secundaria y preparatoria y el contar con un material de texto especialmente elaborado para la enseñanza de EPE. Sin embargo, esto no fue así

Esta fue la primera sorpresa que modificó la idea de entender que la enseñanza de español para hispanohablantes era igual que la enseñanza de EPE. Las limitaciones del método empezaron a encadenarse con la nula experiencia que el autor del informe tenía en la enseñanza de este idioma a extranjeros. El objetivo de aprendizaje de la alumna no correspondía con el perfil de alumno para quien fue hecho el Libro de Pido la palabra 1, y el punto de partida para la enseñanza aun más, esta alumna no conocía una sola palabra, además de tener un carácter muy reservado. De modo que la metodología en su conjunto debía ser distinta, si el objetivo y conocimientos adquiridos previo inicio del curso, eran tan poco coincidentes entre el perfil de un adolescente mexicano (referente más cercano que se tenía de alumnos y de la enseñanza de español) y una pintora danesa.

Si bien la práctica docente con estudiantes de secundaria fue un buen tipo de "rito de iniciación" para la habilitación en la mejor comprensión de problemas relacionados con la idea de autoridad del maestro frente al alumno para el entendimiento de la conveniencia de que los alumnos desearan aprender (de ahí la razón de ser de la motivación que debe encontrar permanentemente el profesor frente a sus alumnos) y para enmarcar dentro de estos dos principios educativos (dirección y motivación como responsabilidades primeras del maestro), la experiencia previa para la preparación de cada clase de español con su consecuente y esperada efectividad pedagógica, no resolvía el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta nueva realidad porque existían importantes variaciones en el proceso de adquisición del idioma que debían considerarse en el diseño curricular. De pronto había que enseñar el español a adultos con disposiciones anímicas, cognoscitivas y sociales enteramente diferentes a las de los adolescentes mexicanos

Se descubrió que el objeto de enseñanza para alumnos adolescentes de secundaria que reciben clases de español y para adolescentes y adultos extranjeros que desean aprender español, es el mismo, existen diferencias importantes. tan es así que se requirió de la creación de un centro especializado de enseñanza del EPE y de un currículum tan profesional en nuestra máxima casa de estudios. Este hallazgo fue el primer parteaguas para ver con mayor respeto la enseñanza de EPE y para continuar con la labor de diseñar un programa más formal de este idioma, de una manera menos condicionada a la necesidad económica que tenía para la institución, pues seguía siendo un idioma muy poco solicitado por los extranjeros que visitaban México. Como resultado de este descubrimiento se reconocieron las diferencias más importantes entre la enseñanza de español de alumnos de habla hispana y estudiantes extranjeros:

- La disposición al aprendizaje del español del alumno de habla hispana no es de necesidad, ya lo sabe, y en el mejor de los casos, su deseo de aprender está motivado por un interés intelectual y por mejorar su uso.

La disposición al aprendizaje del alumno extranjero, puede ser de necesidad o de deseo de adquirir un idioma hasta ese momento desconocido (hay personas extranjeras que viven en nuestro país sin necesidad de aprender español, pues se mueven en un ambiente social extranjero).

- El primero ya conoce el español y quizá la razón más importante para estudiarlo es que sea una materia obligatoria, porque forma parte del plan de estudios del nivel medio básico, del sistema educativo nacional.

El segundo desea o tiene que aprender un idioma para comunicarse con cualquier hispanohablante y relacionarse con la cultura mexicana

- La cultura del primero ha sido aprendida mediante su propia lengua. El alumno sabe intuitivamente mucho más de la lengua y su cultura de lo que es capaz de

racionalizar, de aquí que la didáctica de su enseñanza deba partir de este reconocimiento. La cultura y lengua maternas del segundo son extranjeras. El aprendizaje de la nueva cultura será a partir de la asimilación de una segunda lengua, pues se desconoce el español como idioma y como cultura

- El medio de comunicación entre el maestro y el alumno hispanohablante, es el español y su cultura, conocidos previamente por ambos. En el caso del alumno extranjero, sólo el docente lo conoce previamente, el estudiante requerirá para entenderse con su instructor de un lenguaje común a ambos, más universal (mímica, combinación de entonaciones gestos, imágenes), o en su caso (si es posible y propio del método) mediante la traducción del español a la lengua materna del alumno extranjero.

En este contexto, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje aparecieron las primeras necesidades de conocer más a fondo el método y a través de él, la lógica que debía tener su didáctica. Sobre la marcha y a través de la urgencia por la resolución inmediata de los problemas en la enseñanza, se fue dando la primera capacitación intensiva del autor de este informe, tanto en la enseñanza como en el estudio y análisis del método Pido la palabra. Como resultado de esto se descubrieron las primeras inconveniencias del método:

- A. El libro de primer nivel no era para alumnos que desconocían completamente el idioma; suponía un conocimiento previo del idioma por parte del alumno. O bien, requerían de una serie de apoyos de vocabulario, imágenes, expresiones y estructuras simples, (que el método no ofrecía aparentemente) para establecer comunicaciones iniciales entre este alumno y su maestro.
- B. Estaba dirigido a estudiantes del CEPE que pudieran contar con los apoyos mencionados y enmarcados en un contexto estudiantil universitario, el cual suponía que ciertas informaciones se adquirirían o reforzarían a través de las actividades estudiantiles en el CEPE, por ejemplo, de los alrededores de Ciudad Universitaria (CU), de las vías de comunicación para acceder a CU, de los motivos para relacionarse y de los problemas de comunicación entre jóvenes estudiantes, etc.

Estos elementos no permitían que el método fuera un material que respondiera de manera suficiente a la problemática real de desconocimiento de la lengua y cultura de México por parte de extranjeros no universitarios

La alumna danesa no concluyó el libro ni sus estudios de español en el Liceo, a lo sumo recibió instrucción del Liceo tres meses y se retiró. Se desconocen las razones pero supongo que quizá un motivo importante fue que no recibió lo que esperaba y el Liceo no se adecuó de manera satisfactoria a su demanda, por las razones expuestas arriba.

Cuando se presenta la segunda alumna extranjera que deseaba aprender español, aparece nuevamente la problemática del contexto (Inciso B), sin embargo, el nivel de conocimientos del español de esta alumna era mas adecuado al Pido la palabra

1. Por segunda ocasión y con un conocimiento mayor del método y del perfil del alumno extranjero, se aplica el método diseñado por el CEPE para principiantes. Entonces se ve la pertinencia de usar Pido la palabra 1; con la alumna anterior, se forzó su utilización sin la adecuación necesaria que la alumna requería porque era el texto más elemental que se tenía con el enfoque metodológico elegido.

Gessa Brill, la segunda alumna de español del Liceo terminó el libro Pido la palabra 1, recibió alrededor de ciento treinta horas de clase y deseaba continuar sus estudios de español en el Liceo, sin embargo, tuvo que regresar a Alemania. Con esta alumna se diseñó un número considerable de actividades complementarias escritas principalmente, aunque también las hubo auditivas, orales y de video.

Junto con el objetivo de brindar el servicio de enseñanza del español a estas dos alumnas, aparecen dos objetivos en el trabajo del autor de este informe: identificar empíricamente (pues no se contaba con un examen de colocación) el nivel de conocimientos del extranjero aspirante a alumno, con miras a crear un instrumento de evaluación diagnóstica; y conocer el método del primer nivel de Pido la palabra mediante su uso y adaptar el método al perfil del alumno, complementándolo con ejercicios gramaticales y comunicativos, vocabularios y cuadros gramaticales.

Surgen entonces las primeras necesidades de registrar la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje con el objeto de empezar a delinear un programa de nivel básico de EPE. Lo cual permitiría seleccionar contenidos y actividades más elementales, modificar el ritmo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc. para alumnos "verdaderos principiantes"¹³. De lo contrario, habría que intentar dar solución de manera particular en cada curso que se impartiera a este tipo de principiantes, sin aprovechar lo la selección del método en su aplicación sistemática dentro de un plan de capacitación estructurando una guía general del enseñanza que condujera al diseño de un currículum.

De manera más amplia, profesional y comercial, la elaboración de un programa y un plan de estudios de EPE, permitiría diseñar un instrumento de evaluación diagnóstica para conocer el nivel de conocimientos que tenían los alumnos extranjeros que deseaban aprender español, en un primer momento, así como elaborar instrumentos de evaluación de los conocimientos adquiridos durante el proceso. Con ello se podrían establecer con cierto grado de objetividad las etapas o niveles de conocimientos y tiempos promedio para cada nivel que propondría el LMLE a los alumnos extranjeros que deseaban aprender español.

Dado que los alumnos extranjeros por lo común no preguntaban sobre programas, puesto que el conocimiento de español de los alumnos principiantes era muy limitado; y los alumnos con un nivel intermedio o avanzado de conocimientos de español normalmente deseaban aprender estructuras o habilidades muy específicas, no había sido necesario elaborar el programa y plan de estudios para

¹³En enseñanza de idiomas existen dos tipos de alumnos de nivel básico "falsos principiantes y verdaderos principiantes". Los primeros tienen un nivel de conocimientos elemental acompañado de nociones generales del idioma, de conocimientos de algunas estructuras gramaticales y de cierto vocabulario, para ellos estaba dirigido el Pido la palabra 1. Los segundos no cuentan con conocimiento alguno del español. La primera alumna era una verdadera principiante la segunda, era una falsa principiante.

darlos a conocer a los alumnos extranjeros, sin embargo, sí era una demanda de información del instructor y del Liceo para dirigir de manera gradual y profesional una enseñanza de EPE, por ello la institución debía elaborar la currícula de esta materia.

El propósito de elaborar los programas de EPE respondió a la necesidad de guiar el aprendizaje de los alumnos que solicitaban cursos de español en diferentes niveles, aunque de manera predominante de nivel básico. Sin embargo, había una limitante para la justificación del tiempo que requería el diseñar los programas y el plan de estudios de esta materia: la demanda de cursos de español era muy pobre y el Liceo demandaba del autor del informe un trabajo más necesario y rentable para aquel momento.

No habiendo una demanda considerable de cursos de español por parte de extranjeros, no se justificaba la inversión de tiempo y recursos para diseñar una currícula de español para uno que otro extranjero. Bastaba con hacer una entrevista semiguída para identificar el conocimiento que tenía el candidato a alumno de las estructuras gramaticales, la capacidad comunicativa que tenía y reconocer las razones que tenía el extranjero para solicitar la enseñanza formal de español. Con esta información era posible hacer un plan general de la enseñanza para cada alumno que requiriera el servicio del Liceo. Definido esto, el paso siguiente era elegir al profesor que se encargaría de dar la instrucción, diseñar las actividades, complementarias al método (que para entonces era considerado tan completo que podía prescindirse de un plan de estudios, pues el programa era sustituido por el método) y diseñar los instrumentos de evaluación.

Si se seleccionaba a un profesor responsable, con conocimientos de la enseñanza y del español, deseoso de trabajar con creatividad y capaz de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje que respondiera a las necesidades del alumno, a partir de estos elementos (reporte de conocimientos de español del alumno y necesidades de aprendizaje), el Liceo Mexicano podía continuar enseñando español a cualquier extranjero.

La tercera alumna fue una estadounidense que hablaba mejor que el común de los hispanohablantes, sin embargo, deseaba perfeccionar su español. Todos los niveles de Pido la palabra le quedaban cortos, así que el trabajo que se diseñó con ella partió de revisar algunos materiales complementarios diseñados por el CEPE para niveles avanzados. Como era de esperarse, abandonó sus clases. Fue contundente el no contar con un programa o material de perfeccionamiento de español y la dificultad de tiempo que tuvo el autor del presente informe para diseñar un curso sobre la marcha como los dos anteriores, que atendiera con dedicación los requerimientos de la alumna.

A partir del cuarto alumno, en 1992, la enseñanza de EPE pasó a otra etapa. El autor de este informe dejó de ser el único profesor de español, además de ser coordinador del idioma, profesor y diseñador de ejercicios de apoyo empezó a evaluar, contratar y supervisar a profesores de esta materia. Solicitó a los maestros que elaboraran los ejercicios complementarios que requirieran y que no encontraban en el banco de ejercicios previamente elaborados; que diseñaran los instrumentos

de evaluación del aprendizaje para sus alumnos y que reportaran los ritmos, tiempos y problemas con los que se fueran enfrentando tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como con el uso del método y de los ejercicios complementarios, con la finalidad de integrar las experiencias del uso de los materiales del CEPE y en la enseñanza del EPE en un esquema relativamente uniforme de enseñanza.

Dentro de esa época, sorprendentemente dos alumnos estadounidenses rechazaron el material Pido la palabra se sentían muy angustiados, pues eran principiantes verdaderos, el enfoque del método exigía una participación más activa como alumnos en su proceso de aprendizaje, además, tuvieron problemas de relación con la maestra. Inmediatamente acudí a observar una clase y efectivamente detecté, tres principales problemas: 1, los alumnos demandaban una enseñanza y un libro de texto, más tradicional, es decir, más guiado y con énfasis en ejercicios mecánicos de repetición de fórmulas gramaticales. 2, la alumna rechazaba a la profesora, mientras que el alumno la tenía en una alta estima; 3, la maestra estaba aprendiendo a manejar el método y era el primer curso de EPE que impartía, lo cual dificultaba que pudiera hacer las adaptaciones del método y el curso en general a las demandas particulares de los alumnos, y 4 institucionalmente se tenía poca experiencia en la enseñanza de EPE.

Inmediatamente incorporamos un método que cubriera sus expectativas Español para extranjeros 1 de Ana Ma. Maqueo, reforzamos la capacitación con la profesora y hablamos con los alumnos para tratar de recomponer las condiciones de integración y aceptación del profesor. Aunque el esfuerzo no redundó en la mejoría y continuación del curso, pues los alumnos suspendieron su curso, la experiencia mostró nuevamente que Pido la palabra no era un material que podía ser aplicado a cualquier tipo de alumno, además, el libro de primer nivel requería de un material o programa propedéutico, en el caso de que los alumnos fueran “verdaderos principiantes”.

La primera versión de los programas de EPE.

En noviembre de 1993, el Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras contrató a un profesor de español que diera clases y elaborara los programas y plan de estudios de EPE. Los programas de EPE para primero, segundo, tercero y cuarto niveles eran una reclasificación de la información contenida en el método Pido la palabra presentada a modo de programa. Tenían como objetivos presentar una guía de instrucción basada en el método Pido la palabra del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM, resaltando los ejercicios que el profesor debía considerar para reforzar habilidades o actividades que faltaban o estaban débiles en el método de la UNAM; y reunir, de manera esquemática, objetivos, contenidos y actividades con el fin de presentar a los alumnos, los maestros y la SEP una visión global de las características del curso de EPE en sus diferentes niveles.

Esquema de primera versión

Nivel	Duración	Método	Unidades
1°	60 horas	Pido la palabra 1 ^{er} nivel	1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7
2°	60 horas	Pido la palabra 1 ^{er} nivel	8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14
3°	60 horas	Pido la palabra 2° nivel	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
4°	60 horas	Pido la palabra 3 ^{er} nivel	1, 2, 3 y 4

Para lograr el fin de servir como guías de instrucción los programas contemplaban:

Nivel. Definía en números el grado de conocimientos que el alumno poseía. Donde el primer nivel se refería a un alumno cuyo conocimiento del español era nulo o muy escaso y el cuarto nivel indicaba un conocimiento intermedio del idioma, superior a una comunicación de sobrevivencia e inferior a una comunicación clara y correcta sobre cualquier tema.

Objetivo por nivel. Se refería al fin que se perseguía alcanzaran los alumnos al concluir cada nivel de estudios. Para que alumnos y profesor tuvieran claro qué se pretendía aprendieran al concluir cada nivel.

Duración del curso. No se indicaba en los programas, se partía del supuesto que duraba sesenta horas cada nivel. Tampoco se definía la duración por clase, objetivo, contenido ni actividad, pues el tiempo destinado a cada clase lo establecería el alumno de acuerdo con sus posibilidades de tiempo

Objetivos comunicativos. Se refería a los logros en el uso del idioma que los alumnos tendrían al concluir el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada nivel puesto en términos de su habilidad comunicativa.

Unidad. Era la agrupación de contenidos y actividades comunicativas que tenía como fin cubrir cada objetivo comunicativo.

Contenidos comunicativos. Presentaban las expresiones, vocabulario y funciones a detalle que permitirían a los alumnos cubrir los objetivos comunicativos

Actividades comunicativas. Ofrecían a profesor y alumnos ejercicios específicos mediante las cuales se cubrirían los objetivos comunicativos.

Los ejercicios o actividades que complementaban el curso de EPE fueron tomados de Basic Spanish Grammar y elaborados por el Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras

Durante la elaboración de estos programas, el Liceo Mexicano inició las clases de EPE en empresas. La demanda de aprendizaje por parte de los alumnos en empresas estaba enmarcada en el ámbito de la capacitación para el trabajo en español específica al área de trabajo de cada alumno. Los alumnos que solicitaban clases de español eran ejecutivos de empresas que requerían el vocabulario expresiones, funciones comunicativas y estructuras gramaticales mediante clases personalizadas para resolver problemas específicos de comunicación en su trabajo

En este contexto, los programas no lograban su fin de servir como guía de instrucción para los profesores pues había que hacer adaptaciones de tal magnitud que resultaban inoperantes. Los programas sólo cubrieron entonces la parte formal de presentar a los usuarios del servicio y al público en general un catálogo coherente de objetivos, contenidos y actividades que idealmente podían cubrir los alumnos extranjeros. No fueron utilizados por los profesores como guía de instrucción, pues las demandas de capacitación en buena parte eran diferentes a lo que ofrecía Pido la palabra, de aquí la importancia para el Liceo de generar listas de vocabularios, simulaciones de diálogos relativos al ámbito del trabajo y las funciones comunicativas que los extranjeros deseaban sostener. Además esta inoperatividad de los programas abrió la necesidad de hacer otro tipo de programas que cubriera tanto su objetivo formal como operativo

La segunda versión de los programas de EPE.

A fines de 1994 se concluyó la modificación de los programas. Fue una modificación de forma, es decir, la falta de operatividad de los programas se intentó cubrir con el detalle de tiempos por clase, lección y unidad.

Al cabo de la modificación hecha a los programas apareció otra problemática: los programas fueron entonces demasiado rígidos al delimitar las actividades y procedimientos que el instructor debía realizar para cumplir los objetivos por unidad en tiempos muy concretos; el contenido de las partes era confuso y su uso como guía para la instrucción, seguía resultando inoperante.

A principios de 1995 se adquirió el resto de los libros del método Pido la palabra correspondientes a los niveles 4º y 5º del plan de estudios del CEPE. Se procedió a contratar a otro profesor de español que continuara las labores docentes, de revisión y mejora de los programas y plan de estudios, así como de los instrumentos de evaluación con base en los métodos del CEPE, bajo los lineamientos del Método Audiolingüístico y la supervisión del autor de este informe. Si partimos del supuesto de que el esquema de cartas descriptivas corresponde al Método Audiolingüístico centrado en el estudio de la gramática opuesto al Enfoque Comunicativo, cuyo fin es la habilitación para la comunicación, resulta paradójico que se intentara enmarcar en unas cartas descriptivas un material y la pretensión de su uso con un enfoque comunicativo, sin embargo, era el único referente que de momento se tenía para presentar por escrito los programas y plan de estudios con la finalidad de 1) Registrar ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), los programas de EPE 2)

Contar con un plan de estudios por niveles que permitiera elaborar un examen de ubicación de niveles de alumnos extranjeros; y 3) Contar con una guía general de enseñanza.

Cuando se revisó el programa de 1^{er} nivel y se contrastó con la práctica se observó que el material de Pido la palabra de 1^{er} nivel estaba dirigido a "falsos principiantes" lo cual debía suplirse con ejercicios, explicaciones del maestro y por lo tanto, con la definición de un ritmo de enseñanza más pausado con su consecuente reestructuración de unidades, el programa se amplió a ocho niveles, con la finalidad de dar mayor holgura a los programas de primer nivel y así atender a los alumnos "verdaderos principiantes".

Concluida la versión, se descubrió que las incoherencias y confusiones entre objetivos, contenidos y actividades se mantuvieron, por lo que fueron nuevamente revisados y se decidió hacer una nueva modificación que corrigiera errores de forma, es decir, que ubicara en su lugar correcto a los objetivos, contenidos y actividades. Se elaboró un borrador que fue concluido a mediados de 1995 con las correcciones en forma y fondo. Se dejó archivado para atender otros asuntos. durante dos años aproximadamente.

Esquema de segunda versión

Grado	Nivel	Duración	Método	Unidades
Principiantes	1°	60 horas	<u>Pido la palabra</u> 1 ^{er} nivel	1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7
	2°	60 horas	<u>Pido la palabra</u> 1 ^{er} nivel	8, 9, 10, 11
	3°	60 horas	<u>Pido la palabra</u> 1 ^{er} nivel	12, 13 y 14
Intermedios	4°	60 horas	<u>Pido la palabra</u> 2° nivel	1, 2, 3, 4 y 5
	5°	60 horas	<u>Pido la palabra</u> 2° nivel	6, 7, 8, 9 y 10
	6°	60 horas	<u>Pido la palabra</u> 3 ^{er} nivel	Todo el libro
Avanzados	7°	60 horas	<u>Pido la palabra</u> 4° nivel	Todo el libro
	8°	60 horas	<u>Pido la palabra</u> 5° nivel	Todo el libro

Las partes que contemplaban estos programas para lograr el fin de servir como guías de instrucción los programas eran:

Grado Al aumentar al doble los niveles del plan de estudios, tanto por la demanda que hubo de parte de alumnos con conocimientos intermedios o avanzados del español, como por la posibilidad que ofrecían los materiales del CEPE de la UNAM, y al ver la necesidad de explicar en segmentos generales y partes más específicas el tipo de conocimientos que el alumno tenía del idioma, se incorporó la categoría de grado como segmento general y nivel a las partes más específicas del conocimiento asociadas al ámbito de especialización comunicativa que los participantes serían capaces de tener. Tres eran los grados que contemplaba el plan de estudios

Principiantes:

Se refería a la posibilidad comunicativa del alumno para entender y expresarse en un ambiente de supervivencia social.

Intermedios:

Consideraba que el alumno comprendía y se expresaba en el idioma en contextos más complejos que contemplaban tanto el ámbito de la supervivencia como el de la manifestación de los deseos y opiniones, a través de razonamientos lógicos y relativamente claros.

Avanzados:

El alumno comprendía y era capaz de expresarse prácticamente en cualquier ambiente. Su posibilidad comunicativa se asemejaba de manera general a la de lograr un adolescente de habla hispana.

Nivel. Dentro de cada grado estaban contemplados niveles de conocimientos, los cuales definían con mayor precisión que el grado, la posibilidad comunicativa que los alumnos eran capaces de lograr.

Unidad. Era la agrupación de contenidos y actividades que conducirían a cubrir una etapa del aprendizaje del español, delimitada por el cumplimiento de objetivos comunicativos relativos a un ambiente social específico.

Lección. Era la numeración consecutiva de los objetivos terminales.

Objetivo terminal. Para que alumnos y profesor tuvieran claro qué habilidades comunicativas específicas aprenderían al concluir cada unidad, se decidió que se consideraran en el programa objetivos que permitirían el dominio de habilidades comunicativas delimitadas y relativamente independientes.

Duración del curso. No se indicaba en los programas, se partía del supuesto que duraba sesenta horas cada nivel. Tampoco se definía la duración por clase, objetivo, contenido ni actividad, pues el tiempo destinado a cada clase lo establecería el alumno de acuerdo con sus posibilidades de tiempo.

Contenidos gramaticales. Era la relación de categorías gramaticales, vocabulario, expresiones, tiempos verbales con sus usos respectivos para lograr el objetivo terminal

Objetivos de aprendizaje. Era una relación de temas gramaticales que los alumnos debían ser capaces de identificar y utilizar.

Actividades. Ofrecían a profesor y alumnos ejercicios específicos mediante los cuales se cubrirían los objetivos comunicativos

Sesión, o clase. Se pretendía que cada nivel tuviera cuarenta sesiones o clases de una hora y media, al cabo de las cuarenta clases, se cubrirían sesenta horas

Material. Únicamente se mencionaban las siglas del método en el que los instructores debían basarse para cubrir los objetivos terminales, contenidos, objetivos de aprendizaje y actividades.

La tercera versión de los programas de EPE.

A fines de 1997 se contó con un poco más de tiempo para completar la versión de los programas suspendida a mediados de 1995. El objetivo fundamental que se tuvo para retomar esta actividad era registrar los programas ante la SEP, por ello se pretendió presentar un tipo de programas claros y sencillos. Los últimos programas contienen información de la cual se puede prescindir para lograr este fin y se considera una buena oportunidad para eliminar la rigidez que imponían los tiempos específicos en que debían cubrirse las actividades señaladas en los programas, por lo que en el mismo momento en que se pasaron en limpio, el borrador nuevamente fue modificado y se eliminó aquella que se consideraba innecesaria para los propósitos señalados.

Esquema de tercera versión

Grado	Nivel	Duración	Método	Unidades
Principiantes	1°	60 horas	<u>¡Estoy listo!</u> Nivel 1	1, 2, 3, 4 y 5
Principiantes	2°	60 horas	<u>Pido la palabra</u> 1 ^{er} nivel	1, 2, 3, 4, 5, 6, y 7
Principiantes	3°	60 horas	<u>Pido la palabra</u> 1 ^{er} nivel	8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14
Intermedios	4°	60 horas	<u>Pido la palabra</u> 2° nivel	1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7
Intermedios	5°	60 horas	<u>Pido la palabra</u> 2° nivel <u>Pido la palabra</u> 3 ^{er} nivel	8, 9 y 10 1, 2, 3 y 4
Intermedios	6°	60 horas	<u>Pido la palabra</u> 3 ^{er} nivel	5, 6, 7, 8 y 9
Avanzados	7°	60 horas	<u>Pido la palabra</u> 4° nivel	1, 2, 3 y 4
Avanzados	8°	60 horas	<u>Pido la palabra</u> 4° nivel <u>Pido la palabra</u> 5° nivel	5 y 6 1, 2 y 3
Avanzados	9°	60 horas	<u>Pido la palabra</u> 5° nivel	4, 5, 6, 7 y 8

Con el descubrimiento de ¡Estoy listo!, método elaborado por la Escuela Permanente de Extensión en San Antonio Texas del CEPE de la UNAM, el Liceo hizo la última modificación sustancial a sus programas, incorporo este nuevo método en la primera parte del plan de estudios, pues como se había mencionado

anteriormente, Pido la palabra 1^{er} nivel suponía cierto conocimiento, que hasta antes de ¡Estoy listo!, se había suplido con material extra, de acuerdo con las necesidades del grupo y las posibilidades del Liceo y el maestro.

El método ¡Estoy listo!, posee tres muy buenas características:

- Está dirigido a “principiantes verdaderos”.
- Los temas y por lo tanto el vocabulario expresiones y ejercicios están dirigidos a diferentes sectores de población extranjera, a diferencia del primer nivel de Pido la palabra, cuya orientación a una población universitaria es en cierto modo limitante, pues no facilita la posibilidad de contextualizar la enseñanza en diferentes ambientes sociales.
- Ofrece una metodología más práctica y funcional para habilitar a los alumnos a la comunicación de modo más efectivo y concreto

Entonces se presentaba la oportunidad de organizar un curso introductorio de español accesible a extranjeros que desempeñaran actividades diversas y no tuvieran conocimiento alguno del español. Sobre la base de cinco temas comunicativos (En una oficina, De viaje, Con la familia, Una cita de trabajo y Compras y ventas) se abordaban prácticas comunicativas de estructuras gramaticales básicas para la comprensión del español. De esta manera se reestructura el plan de estudios de manera significativa, siguiendo los conceptos de grado, nivel, unidad, lección, objetivos, contenidos, actividades, sesión y material de la versión anterior.

4.4. ELABORACIÓN DEL EXAMEN DIAGNÓSTICO PARA LA UBICACIÓN DEL NIVEL DE CONOCIMIENTOS DE EPE

Con el fin de identificar el punto de partida para la capacitación en español que solicitaban los alumnos extranjeros al Liceo, se elaboró un cuestionario de alrededor de veinte preguntas. Las primeras fueron diseñadas para evaluar la comprensión y manejo de las estructuras gramaticales básicas contenidas en el libro Pido la palabra 1, las siguientes correspondían a estructuras más complejas y las últimas evaluaban un dominio mayor del idioma, también relacionadas con los contenidos de los libros Pido la palabra disponibles en su momento. De manera general el cuestionario ubicaba a los participantes en grados de principiantes de intermedios o de avanzados.

Este cuestionario funcionó, durante aproximadamente los primeros cinco años, para reconocer de manera general el nivel de conocimientos de los alumnos extranjeros

A mediados de 1995, cuando fue terminada la segunda versión de los programas de español, se elaboró un instrumento más detallado de evaluación diagnóstica, en el que se definía con mayor precisión el grado de conocimientos en español que tenían los extranjeros aspirantes a alumnos. Además de que permitía identificar el desarrollo de las habilidades auditiva, lectora y escrita del participante, ubicaba el nivel de conocimientos en el que debía iniciar su capacitación de español, de acuerdo con el currículum de EPE.

Las preguntas de conocimiento general del idioma, las lecturas, grabaciones y ejercicios de escritura, tenían un eje gramatical que correspondía a la secuencia de los contenidos gramaticales de cada nivel de la serie Pido la palabra. Las primeras preguntas correspondían a los niveles de principiantes (1º, 2º y 3º), las siguientes preguntas a los niveles intermedios (4º, 5º y 6º) y las últimas a los niveles avanzados (7º y 8º).

La elaboración del instrumento de evaluación diagnóstica también ha sido revisado y modificado en más de dos ocasiones. La versión del instrumento que se describe aquí en el presente informe, es la más reciente. Sin embargo, el examen requiere de una revisión y en su caso una modificación pues no contempla la última modificación al plan de estudios, la que incorpora un nivel previo al 1º; es decir, el examen de colocación contempla ocho niveles y el plan de estudios está formado por nueve niveles.

De tal forma que, una vez aplicado el examen, se debe revisar qué tanto se manejan los contenidos gramaticales presentes en el método ¡Estoy listo! Y si el alumno requiere del aprendizaje y práctica de situaciones comunicativas vinculadas con los temas que forman parte del método, con la finalidad de ubicar con mayor precisión el programa que guiará la enseñanza de español para los alumnos extranjeros.

Características del instrumento

- ⇒ Consta de cincuenta y nueve reactivos que evalúan el nivel de conocimientos que cada participante
- ⇒ Evalúa las cuatro habilidades del idioma:
 - DIRECTAMENTE: El conocimiento gramatical, la lectura de comprensión, la comprensión auditiva y la expresión escrita
 - POR INFERENCIA: La expresión oral.

- ⇒ Permite la formación de grupos con un cierto grado de homologación, de acuerdo a las siguientes particularidades por alumno.
- Nivel de conocimientos del idioma.
 - Experiencia previa de aprendizaje del idioma.
 - Requerimientos por habilidad comunicativa en español (expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y lectura de comprensión)
 - Requerimientos de comunicaciones específicas.
 - Horario disponible.
 - Nivel de jerarquía en la empresa
 - Nivel socioeconómico
- ⇒ Tiempo estimado para su aplicación: *De quince minutos a una hora y media por persona, según su nivel de conocimientos del idioma.*
- ⇒ Tiempo estimado para la entrega de resultados y propuesta de formación de grupos: cuarenta y ocho horas.
- ⇒ Número aproximado de participantes que pueden ser evaluados simultáneamente durante un lapso de dos horas:
- Mínimo: Un participante.
Máximo: Cuarenta participantes.
- ⇒ El examen contiene en términos de niveles de conocimientos siete secciones: para ocho niveles de conocimientos. En términos de habilidades comunicativas tres secciones que evalúan: la comprensión auditiva, la comprensión de lectura y la expresión escrita.
- ⇒ Ninguna sección tiene límite de tiempo.
- ⇒ Sólo deben ser contestados los reactivos cuyo resultado se conoce con certeza, aquellos en los que se tenga duda no deben contestarse.
- ⇒ El examen tiene un rango mínimo de respuestas a contestar correctamente por cada sección relativa a cada nivel de conocimientos, ello permite ubicar en el nivel correspondiente a cada participante
- ⇒ El resultado se reporta en niveles de conocimientos de acuerdo al programa de capacitación que van del 1º al 8º.

4.5. DISEÑO DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS AL MÉTODO

Habiendo partido de la selección de un método de enseñanza de EPE para la elaboración de un currículum, aparentemente no habría habido razón importante para diseñar actividades complementarias al método, ni considerar esta actividad en el presente informe. Sin embargo, dado el tipo de alumnos extranjeros que solicitan el curso de español en el Liceo Mexicano, fue necesario desarrollar actividades tanto para cubrir las expectativas de alumnos en lo particular y en grupos, como para ejercitar más sus habilidades oral, auditiva, escrita y de lectura.

Si bien el método Pido la palabra cuenta con una muy amplia gama bien diseñada de actividades de lectura, escritura y comprensión auditiva, tiene pocas actividades orientadas a desarrollar la expresión oral.

El diseño de actividades complementarias al método se hizo con la finalidad de atender la carencia de actividades orales mencionada, además de haber sido una actividad de suma importancia durante los primeros cursos de español que el Liceo atendió, aproximadamente durante los años 1990 a 1996, por los siguientes motivos:

1. No se conocía suficientemente el método.
2. Las necesidades del alumno eran generalmente poco compatibles con el perfil del estudiante extranjero, generalmente universitario, que contemplaba el método, éste era muy local, fue diseñado para atender una población de jóvenes estudiantes inmersos en un ambiente universitario, o al menos con un contacto muy cercano a este ambiente social; por otro lado, la necesidad de aprendizaje de español del alumno que acudía al Liceo Mexicano, era muy particular y su ámbito social no tenía nada o casi nada en común con el de los jóvenes universitarios.
3. Los cursos hasta entonces se habían impartido en el Liceo, habían sido personalizados, no grupales

El diseño de actividades para los cursos de español del Liceo Mexicano posteriores a la incorporación del método ¡Estoy listo!, fue de menor importancia, puesto que:

1. Se contaba con un pequeño banco de actividades que había sido creado a lo largo de los primeros años de experiencia docente.
2. La incorporación del método ¡Estoy listo! permitió atender expectativas de aprendizaje de español en estudiantes extranjeros sin necesidad de recurrir al diseño de actividades especiales vinculadas a situaciones de comunicación cuyo ámbito social era más amplio, pues el método contaba con ellas.
3. Se tuvo una experiencia de enseñanza de español a ciento veinte japonesas organizadas en grupos de quince personas, lo cual permitió que muchas de las actividades del nuevo método fueran desarrolladas exhaustivamente.

Debido a la importancia que tuvo el diseño de actividades en los primeros años de enseñanza de español en el Liceo, a continuación se describen las actividades más representativas que se han diseñado para complementar la enseñanza con los métodos del CEPE de la UNAM

4.5.1 Utilidad y pertinencia de las actividades de aprendizaje

Todos los alumnos extranjeros que han solicitado aprender español en el Liceo Mexicano, han presentado una demanda particular que a la vez es muy objetiva, en tanto práctica. Requieren el español porque necesitan comunicarse con otros que sólo hablan español; o bien, porque desean ampliar su universo de relaciones sociales, lo cual sólo les es posible si se comunican con otros en español. Por ello, las actividades de aprendizaje que se han elaborado en el Liceo tienen un fin utilitario. Ningún alumno extranjero del Liceo ha solicitado aprender español por el placer de saberlo, sino por la necesidad o deseo de usarlo para resolver un fin práctico.

Las actividades complementarias al método han sido diseñadas por el Liceo considerando este fin. La riqueza educativa de estas actividades está asociada a su pertinencia, es decir, a la habilidad comunicativa que pretenden desarrollar en los alumnos.

Es difícil clasificar de acuerdo a las habilidades que pretenden desarrollar el tipo de ejercicios o actividades, pues el conocimiento del español y su uso correcto, tanto para su comprensión como para su expresión, se adquiere a través de diferentes prácticas lingüísticas, todas ellas complementarias entre sí. Así que hablar del diseño de una actividad cuyo fin único es desarrollar la habilidad oral y ninguna otra, resulta irreal. La adquisición de una segunda lengua se logra mediante la integración de procesos de asimilación, relación de conceptos, búsquedas y respuestas a deseos de aprendizaje y a necesidades de comunicación, los cuales se dan a través de la lectura, la audición, la comprensión, la estructuración y análisis de palabras, de aquí que todas las habilidades confluyan de manera global, con relativa predominancia de una o dos de ellas. Sin embargo, con el objeto de describir lo que se ha hecho para ejercitar preponderantemente habilidades específicas en el proceso de capacitación de español, se presenta la siguiente clasificación.

4.5.2 Actividades de lectura y escritura

Se han elaborado fundamentalmente dos tipos de actividades de lectura y escritura. Unas están orientadas a comprender la modificación gramatical que puede generarse a partir del cambio funcional de palabras con un origen común en las oraciones, así como otras variaciones que tienen como fin la asimilación del uso

gramatical de las palabras, oraciones y párrafos. Otras tienen que ver con la comprensión de la lectura de diálogos, párrafos y textos (ensayos, descripciones o poemas), cuya forma de comprobación de la asimilación de los mismos es a través de la redacción de oraciones o párrafos que den cuenta del contenido de lo leído.

4.5.3 Actividades auditivas y audiovisuales

Las actividades auditivas han sido de dos tipos también, unas tienen la finalidad de ejercitar la habilidad de obtener información específica, a partir de la inferencia derivada de la comprensión global de la oración o párrafo, mediante el llenado de espacios en blanco de letras de canciones, por ejemplo. Otras parten de una estrategia de comprensión auditiva por tareas.

Una tarea de comprensión auditiva (CA) es un ejercicio diseñado a manera de interrogatorio que el profesor lleva a cabo con los alumnos con el propósito de alcanzar una meta. Las preguntas se hacen con respecto a un texto grabado. La interrogante planteada en la tarea de CA es resuelta a partir de la información contenida en la cinta.

Las tareas de CA van de lo simple a lo complejo, es decir, las primeras tareas deberán preguntar sobre palabras, frases y sonidos escuchados, las siguientes tareas deberán atender los detalles de personas, lugares, relación entre personas, etc.; de tal manera que los alumnos paulatinamente abran su canal auditivo con ayuda de la imaginación de cada participante.

4.5.4 Actividades orales y prácticas sociales de comunicación

Unas actividades orales están estructuradas en forma de modelos que en un primer momento, promoverán la reproducción de diálogos con el fin de comprender vocabulario, expresiones y estructura gramatical y con ello los participantes generen sus propios diálogos a partir de lo que lograron asimilar de los ejercicios de reproducción.

Otras simplemente son para familiarizar al alumno tanto con los sonidos y grafías del español, como con la entonación de las sílabas y tipos de palabras del español.

Por otro lado se diseñaron listas de vocabularios para que mediante la asimilación dentro de un contexto específico de comunicación (compras en un supermercado, en una farmacia; compra de alimentos en un restaurante, etc.), los alumnos conozcan algunas de sus estructuras gramaticales.

4.5.5 Ejercicios de comprensión gramatical

Esta serie de ejercicios ofrecen expresiones verbales, preposiciones, verbos, preguntas abiertas, vocabulario, etc. con el fin de aplicarlas en frases y textos prediseñados a modo de ejercicios para llenar espacios en blanco con la palabra correcta; o bien, en actividades abiertas que fomentan la producción oral y escrita. El sentido didáctico es que mediante estos ejercicios se propicie la comprensión gramatical a partir de situaciones particulares de comunicación.

4.5.6 Esquemas gramaticales

Mediante listas de frases directas o en lenguaje metafórico, listas de preposiciones; descripciones o explicaciones de categorías gramaticales; modos y tiempos verbales, cuadros sinópticos, etc., se ofrece información gramatical útil para facilitar la comprensión de la gramática de la lengua.

Para conocer un modelo de cada una de estas actividades complementarias al método, ver el anexo 3.

4.6 ELABORACIÓN DE EXÁMENES PARA RECONOCER HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS PROPUESTOS

Existen dos formas de valorar el conocimiento que un individuo tiene de un idioma

- A través de la práctica comunicativa guiada o abierta.

Una persona sabe o no un idioma en la medida que es capaz de entablar una comunicación con otro. Para identificar con mayor precisión el tipo de conocimiento que de la lengua extranjera tiene el individuo, se requiere de un esquema de referencia que permita ubicar la habilidad comunicativa del sujeto en relación con el nivel de complejidad lingüística que es capaz de sostener en su interacción social.

Ese esquema puede ser definido con mayor o menor rigor técnico, pero cualquier persona común de habla hispana podría descubrir, de manera general, si un individuo sabe o no español, por ejemplo, si el sujeto en cuestión, es capaz de comunicarse con un fin específico (pedir un alimento, solicitar información sobre un producto, servicios o ubicación de inmuebles, etc.) a través de la lengua. Además la aplicación del esquema puede ser más o menos abierto. Si las situaciones sociales seleccionadas para valorar la capacidad que la persona tiene para comunicarse en la lengua extranjera son prediseñadas, se puede decir que la práctica comunicativa es guiada, si no, si se parte de cualquier realidad al azar, entonces es abierta

- A través de la aplicación de instrumentos de evaluación.

La manera más común de identificar qué cosas se saben decir y cómo se dicen en una lengua extranjera; la forma más sencilla y relativamente segura (en tanto se espera que sea objetiva por ser cuantificable) de medir en un grupo cuántos de los contenidos esenciales de un programa se saben, es a través de un instrumento estandarizado de evaluación, o examen.

Si bien, la forma más pertinente de saber si una persona es capaz de comunicarse en una lengua extranjera es mediante la forma en que se enfrenta a la resolución de problemas específicos de comunicación, resulta más sencillo manejar la valoración asociada a una medición numérica de cuántas cosas sabe o ha memorizado el alumno, en tanto que es más común y habitual

Para el Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras, la forma de evaluar los conocimientos adquiridos por los participantes es eminentemente a través de *instrumentos estandarizados que reúnan los contenidos gramaticales principales* de cada nivel. Se han elaborado exámenes para evaluar el conocimiento de los alumnos de español más por la costumbre y la facilidad de hacer algo relativamente conocido como redactar ejercicios de complementación, de opción múltiple o de respuestas abiertas, que porque se considere que es la forma más adecuada de evaluar el conocimiento y uso del idioma.

Sin embargo, en el Liceo una parte de la calificación contempla la evaluación de la participación cotidiana que los alumnos tienen en clase. De acuerdo con el desempeño en español que el alumno tiene de las cuatro habilidades del idioma (expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y lectura de comprensión) obtiene una calificación que pretende representar lo más cercano posible al nivel y forma en que el alumno ha desarrollado cada habilidad lingüística.

A continuación se describe brevemente la forma en que se integran estos dos conceptos de medición de los conocimientos adquiridos por los alumnos extranjeros

4.6.1 Criterios de medición, evaluación y calificación

Los criterios de evaluación que se aplican en el Liceo Mexicano, fueron definidos como resultado de reuniones que para este fin se sostuvieron en los primeros días de su fundación, entre sus cuatro principales socios. A continuación se presentan de manera esquemática

La evaluación que define si un alumno ha adquirido de manera satisfactoria el conocimiento en cada nivel de conocimientos, es el resultado de la integración de dos calificaciones provenientes de dos tipos de evaluación, como se ha dicho anteriormente: evaluación de las habilidades de manera cotidiana y aplicación de exámenes

1 Dos son los periodos de evaluación de los alumnos:

El primero corresponde a la primera mitad del curso y el segundo a la segunda mitad del curso. Las evaluaciones parcial y final se integran en una calificación parcial y final de la siguiente manera:

40% proviene de la evaluación del desempeño en clase

60% proviene de la evaluación del desempeño a través de un examen.

2. A) La evaluación del desempeño en clase se lleva a cabo a partir de la observación que el maestro hace de la destreza con la que el alumno usa y comprende los contenidos gramaticales de cada unidad, considerando las cuatro habilidades del idioma (expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y lectura de comprensión).

Tanto al término del primer período como del segundo, el profesor reporta a sus alumnos el resultado de la evaluación del desempeño que ha registrado en cada habilidad durante estos periodos con el fin de que conozcan sus avances y problemas en su aprendizaje. Para que mejoren su rendimiento, el profesor les sugiere tareas, actividades y ejercicios de acercamiento al idioma específicos para cada alumno.

A este desempeño se le asigna un valor numérico aceptable o no aceptable y dentro de lo aceptable, se encuentran rangos de desempeño: suficiente (7) *bueno* (8), *muy bueno* (9) y *excelente* (10). El *no aceptable* equivale al valor numérico o calificación seis

- 3 B) La evaluación del desempeño mediante exámenes, considera normalmente dos de las habilidades de la lengua: expresión oral y comprensión auditiva además de la revisión de estructuras a través de reactivos de complementación y de opción múltiple. Las calificaciones de los exámenes parcial y final se deben asignar considerando un rango numérico de 0 a 10.
- 4 Para obtener las calificaciones parcial (CP) y parcial final (CPF), se deberán integrar tanto las evaluaciones de las habilidades, como las calificaciones del examen parcial, y del examen final respectivamente, asignando el 40% a la evaluación del desempeño de las habilidades del alumno en clase y 60% a la evaluación proveniente del examen
- 5 Para obtener la calificación final (CF), se deberán integrar la (CP) y la (CPF) asignando el 40% para la primera y el 60% para la segunda.

4.6.2 Modelo de los instrumentos

Todos los instrumentos de evaluación tienen tres secciones:

- a) Gramatical
- b) Auditiva
- c) Oral

Para evaluar las dos primeras habilidades se deben responder ejercicios de complementación, preguntas abiertas y cerradas. Para evaluar la expresión oral, se deben realizar ejercicios semiguidados y abiertos, en los que los alumnos deben responder abiertamente las preguntas que les hace el instructor, o bien, conversar libremente sobre temas específicos.

La forma en que son evaluados los ejercicios es numérica. La proporción mínima de aciertos para poder validar el conocimiento adquirido por los alumnos es de 70%

Ver un modelo de examen de primer nivel en el Anexo 4.

4.7 ELABORACIÓN DEL EXAMEN PARA ASPIRANTES A PROFESORES DE EPE

En un primer momento se pensó que lo más importante para elegir de entre los aspirantes a profesor de español a aquellos que condujeran el proceso de enseñanza-aprendizaje de EPE en el Liceo y que fueran capaces de resolver problemas de entendimiento que los alumnos extranjeros tuvieran del idioma, era que dominaran el idioma y contaran con cierta dosis de paciencia y habilidad para explicar los porqués de los usos de las palabras, estructuras y verbos. Lo demás estaría dado por el método.

Lo único que se necesitaba para la selección de profesores era que el aspirante se sometiera a una entrevista con el responsable del área de español en el Liceo para mostrar su conocimiento del español y sus habilidades didácticas.

La entrevista estaba guiada por cinco temas:

1. ¿Mediante qué ejercicios lograrías que tu alumno aprendiera a:
 - a) hablar?
 - b) escuchar?
 - c) leer?
 - d) escribir?

2. Si te enfrentaras a un alumno que tuviera la necesidad de hablar español porque¹⁴:
- Requiriera comunicarse en español con los papás de sus alumnos no extranjeros.
 - Requiriera comunicarse en español con los papás de los compañeros no extranjeros de sus hijos.
 - Deseara comunicarse con sus subordinados en español
 - Debiera atender a los compradores de la ropa que vende.

¿Mediante qué ejercicios lograrías que el alumno fuera capaz de alcanzar sus metas de comunicación en español?

3. ¿Cómo explicarías la diferencia entre los verbos ser y estar?
4. ¿Cómo explicarías la diferencia entre el pretérito y el copretérito?
5. ¿Has enseñado alguna vez español?

La valoración de las respuestas estaba guiada por la claridad y seguridad con la que respondía las preguntas el candidato, el conocimiento del idioma, la habilidad explicativa y la idea didáctica para lograr el desarrollo de alguna habilidad lingüística en sus futuros alumnos. Todo ello era evaluado de acuerdo con la percepción general del responsable del área de español en el Liceo, atendiendo tres criterios.

- ¿Es apto para enseñar?
- ¿No es apto para enseñar?
- ¿Sería apto para enseñar, si se le entrenara?

Al término de la entrevista el profesor debía hacer una autobiografía. En ella se valoraba la redacción, ortografía, la lógica en la presentación de ideas y algunos rasgos generales de la personalidad del candidato.

Esta entrevista en ocasiones era acompañada por la presentación de un tema particular del método que debía hacer el aspirante

Este esquema de selección sin duda fue muy útil para la valoración de la habilidad o visión didáctica del aspirante a profesor, así como para observar de manera general la forma de ser del entrevistado a partir de las actitudes y reacciones frente a preguntas y situaciones problemáticas presentadas por el entrevistador. Sin embargo, esto resultaba ser poco práctico y no era suficiente para identificar el nivel de conocimientos del español, sobretodo, para seleccionar a un profesor que impartiera clases a un alumno extranjero de nivel avanzado.

¹⁴La pregunta variaba de acuerdo al tipo de necesidad manifestada por el alumno

A través de la experiencia se fue descubriendo que usar el idioma español por ser la lengua materna del hablante no aseguraba que éste fuera capaz de enseñar el español a personas extranjeras, tanto por el conocimiento que requería del idioma como por las habilidades didácticas requeridas para su enseñanza

Fue necesario que el proceso de contratación de un profesor tuviera al menos dos etapas de selección: la primera que valorara la aptitud cognoscitiva del profesor, su habilidad comunicativa, corrección en la escritura y ciertos rasgos de personalidad, mediante la aplicación de un instrumento estandarizado y que pudiera aplicar cualquier persona. Una vez aprobada esta etapa, se le aplicaría la entrevista para la detección de habilidades didácticas. Esto supondría que la primera etapa, con excepción de la autobiografía, fuera evaluada por una persona habilitada para evaluar el examen, la redacción y la ortografía, es decir, la parte del conocimiento del español, mediante una plantilla de calificación. El aspecto psicológico de la autobiografía de la primera etapa y el desempeño en la entrevista didáctica sería evaluado por una persona con experiencia en la interpretación de rasgos de personalidad a través de la lectura de una autobiografía y con conocimiento de la metodología del Liceo.

En 1995 se diseñó el examen, que junto con la entrevista y la presentación de una clase muestra por parte del aspirante a profesor, ha sido, desde entonces hasta la actualidad, la forma de seleccionar a los candidatos a profesor de EPE. El examen de dominio para profesores de español evalúa en el aspirante:

- El manejo de vocabulario
- La construcción gramatical
- La comprensión auditiva
- La lectura de comprensión
- La redacción y la ortografía.

Características del examen

- ⇒ Consta de cincuenta y cinco reactivos que evalúan el manejo de vocabulario, la comprensión auditiva, la lectura de comprensión, el uso de los tiempos verbales del modo indicativo y subjuntivo, el análisis gramatical de oraciones
- ⇒ Contempla dos tipos de redacción: un resumen de un texto y una autobiografía
- ⇒ Contempla tres grabaciones para evaluar la ortografía de ciento sesenta y ocho palabras.

La estructura de la entrevista se mantiene tal como se aplicaba anteriormente.

5. ALGUNAS RECOMENDACIONES GENERALES PARA LA PLANEACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE EPE EN UN PROYECTO ECONÓMICAMENTE VIABLE.

A partir del contexto del Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras en el que fue organizado el currículum de EPE; de la revisión del proceso en el que se diseñó, mediante la elaboración de este informe, de la revisión de notas realizadas por el autor durante la carrera; la relectura de algunos textos previamente estudiados y la lectura de textos recién revisados, se llega a la pertinencia de delinear lo que fue hecho "a vuelo de pájaro" y "a saltos", con la finalidad de aportar ideas que ayuden a planear mejor el currículum de EPE. A continuación se presentan algunas recomendaciones generales, para la planeación de la enseñanza de EPE en una empresa económicamente viable y su incidencia en el desarrollo del currículum.

1. Objetivos.

Deberán definirse tanto los que motivan la enseñanza, como los propios del currículum. Esta etapa de la definición de los objetivos es la que sentará, de manera general el fin de la actividad educativa, en torno a la cual se organizarán y precisarán los objetivos comunicativos y gramaticales de manera más conveniente y tangible. En otras palabras, cuál es la misión de la institución educativa, es decir, cuál o cuáles son las principales características que distinguen o que se desea que distingan al Liceo de otras instituciones dedicadas a la enseñanza de EPE.

2. Contexto institucional:

a) Económico

- ¿Con qué recursos se cuenta?
- Definir un plan de negocios.
- ¿Es viable económicamente la empresa?
 - ⇒ ¿Existe un nicho de mercado amplio como para que el proyecto educativo pueda generar los recursos suficientes que le permita sobrevivir en un principio y después ser un negocio?
 - ⇒ Si no es así, ¿qué plan de financiamiento permitirá subsidiar a la empresa el tiempo que se estima tome para consolidarse y generar sus recursos propios? (¿cuánto significa y durante cuánto tiempo?)

- ⇒ ¿En cuánto tiempo se estima que la empresa genere los recursos suficientes que le permitan liquidar el costo de financiamiento inicial y empiece a reportar ganancias?
- ⇒ ¿La demanda de los servicios que ofrecerá el proyecto educativo podría ubicarlo en el mercado para alcanzar lo anterior?

b) Académico

- ¿Desde qué ideas o principios educativos se organiza la enseñanza?
 - ⇒ ¿Qué enfoques metodológicos existen actualmente en el mercado de la enseñanza de EPE? Elegir el que sea acorde con los objetivos
 - ⇒ ¿Qué métodos o libros de texto hay? Elegir el más acorde con la metodología elegida.
- Elaboración del plan de estudios.
- Elaboración de un examen de evaluación diagnóstica inicial.
- Elaboración de un examen para aspirantes a profesor de español.
- Elaboración de actividades complementarias.
- Elaboración de exámenes de conocimientos de alumnos por nivel
- Diseño de instrumentos de evaluación del currículum:
 - ⇒ del docente
 - ⇒ de los materiales
 - ⇒ del programa
 - ⇒ de los instrumentos de evaluación diagnóstica
 - ⇒ de selección docente y
 - ⇒ de los conocimientos adquiridos por los alumnos

c) Humano

¿Cuántas personas estarían involucradas en el proyecto en función de los objetivos y necesidades del proyecto? (Socios, personal directivo, operativo y de apoyo)

3. Mercado educativo

- a) ¿Cuál es la demanda educativa que existe?
- b) ¿Cuál es la oferta educativa que existe?
- c) *¿Se pretende sólo atender el diferencial entre la oferta y la demanda del servicio o se busca atender este diferencial y atender a la población que actualmente tiene o tendría resuelta su demanda con las escuelas que ahora funcionan?*
- d) ¿Qué puede ofrecer el Liceo de especial con relación a las otras instituciones para que los usuarios del servicio escojan a este frente a las demás?

6. CONCLUSIONES.

La preparación y realización del presente informe ha requerido de disciplina, orden y constancia, conservarlos durante el proceso de elaboración del informe ha sido difícil porque ha implicado un enfrentamiento contra la costumbre del autor de atender lo inmediato y práctico en primera instancia en su actividad en el Liceo. El estar dedicado a la solución de problemas muy concretos y en plazos muy cortos poco a poco ha hecho el hábito de ocupar el pensamiento y la actividad principalmente en atender tareas de esta índole. El informe, además de constituir un proceso de pensamiento, recuerdo y estudio vinculados a la redacción de algo muy poco tangible, si se compara con la contratación de un profesor para atender a un alumno que requiere hablar español en seis meses, por ejemplo, ha sido un trabajo realizado en un plazo mucho mayor, lo que ha hecho no sencilla la labor de concluirlo. Si embargo, este proceso ha dejado abiertas algunas ideas para la reflexión, el comentario y la crítica, mismas que a continuación se describen, en conclusiones generales, de evaluación crítica de la actividad profesional y de propuestas y recomendaciones.

A) Generales.

1. 10 años de planear y realizar actividades de capacitación, dirección, organización y supervisión del Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras, diecisiete años de experiencia en la enseñanza de español, y el diseño aplicación del currículum de EPE, así como la capacitación y supervisión a profesores de EPE durante 10 años, ha constituido un rico material para presentar, analizar, evaluar y servir de punto de partida para proponer posibles mejoras a la labor pedagógica en las organizaciones educativas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras.
2. La realización de actividades asociadas al pensamiento pedagógico, ha sido también un muy buen ejercicio de revisión y recuperación de mi formación de la cual se puede inferir una evaluación de la formación del pedagogo, tanto en el ámbito de su educación formal, como en la que se adquiere a partir de su práctica. El reporte de la práctica, constituye en sí mismo además, una acción que muestra la materialización de las posibilidades que ofrece la preparación pedagógica en México en el fin del siglo XX.
3. Si bien las actividades realizadas en el Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras han sido diversas, unas asociadas más directamente a la pedagogía que otras existen una serie de actividades que conservan una unidad en sí y que además han sido pensadas, realizadas, evaluadas y rehechas, fundamentalmente bajo mi responsabilidad, éstas constituyen el material primordial, objeto del presente

informe: la elaboración del currículo de EPE. Una parte del currículum, no fue abordada en el presente informe: la relacionada con la práctica, evaluación y capacitación docentes, principalmente por ser considerada motivo de otro trabajo, por su naturaleza y por su complejidad, aunque considero que resulta innegable su pertenencia al currículum de EPE.

4. Ha sido enriquecedor trabajar en un proyecto educativo dentro de un grupo con una formación previa que partió de diferentes intereses. Anduvo por diferentes caminos y unió tanto sus esfuerzos como sus formas de pensamiento y talentos propios. Podría decirse además que la relación de amistad fraguó estos componentes humanos con diferente formación profesional, habilidades y caracteres, en una organización educativa

Se unieron la política, la filosofía, la sociología, la pedagogía y la etnohistoria (quizá esta disciplina como tal, fue la que ofreció aportaciones poco registrables sentido común al proyecto educativo, sin embargo, la etnohistoriadora, integró sus habilidades administrativas y organizacionales, lo cual constituyó una parte muy importante del proyecto: el desarrollo de las bases contables y financieras).

B) Evaluación crítica de la actividad profesional.

- 1 El primer paso en el diseño del currículum de EPE fue la selección del método que fuera práctico, comercial y funcional para que posteriormente se armaran los programas y el plan de estudios de EPE con este enfoque. No se escogió previamente el marco teórico o conceptual que guiara la selección del método, el diseño curricular, sus objetivos, actividades y evaluaciones.

El proceso de fundamentación teórica de los conceptos a partir de los cuales se elaboró el currículum de EPE, partió de la necesidad de atender el requisito que plantea la modalidad de informe para la titulación. Se tuvo que revisar cierta bibliografía general y contemporánea a la época en que el autor del informe estudió la carrera de pedagogía (1984-1988, aproximadamente), con el fin de identificar los conceptos y sus autores, que sostienen la estructura y estilo del currículum de EPE diseñado para el Liceo.

Esta tarea de articular los conceptos empíricos, provenientes de recuerdos, prácticas y revisiones de autores durante la formación como pedagogo, con marcos teóricos oficialmente reconocidos por la pedagogía actual, no fue sencilla, ni parece ser aun delimitada ¿Cuáles son los autores reconocidos?, ¿cuántos son suficientes para legitimar el sustento teórico de un currículum de español como el reportado en este informe?, ¿de qué siglo, de qué década deben ser para que se autorice que sean citados como autores que sustentan la actividad profesional del pedagogo?

Después de no encontrar la respuesta a estas preguntas, el autor del informe se concretó a elegir los autores que describían y explicaban lo mejor posible las características del currículum, similares a las del presente informe. Con ello se pretendió mostrar la no-originalidad del diseño del currículum de EPE del Liceo

Mexicano de Lenguas Extranjeras y su relativa pertenencia al mundo del pensamiento autorizado de la pedagogía, puesto que más de un estudioso, en algún momento reconocido como pedagogo digno de ser leído por estudiantes de pedagogía, definió currículum, plan de estudios, programa y método como se pensó el currículum de EPE en el Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras.

- 2 Después de revisar algunas obras sobre currículum, elegí un artículo que me proporcionó la maestra Margarita Pansza en un seminario que impartió y al cual asistí en el Centro de Investigación y Servicios Educativos de la UNAM en 1990

Recordando que inicié el currículum de EPE a partir del acumulado de ideas, experiencias y de la discusión sobre los principios metodológicos más importantes que deberían estar presentes en la enseñanza del Liceo, sin elegir previamente una guía o esquema teórico que rigiera los movimientos estructuras y sistemas de enseñanza-aprendizaje orientados a poner en práctica el currículum de EPE, resultaba difícil encontrar qué fundamento teórico había detrás de ese inicio empírico en la elaboración del currículum de EPE, así que Margarita Pansza ofreció un esquema muy claro de lo que, a mi juicio, representaba las formas más concretas y comunes de elaborar un currículum. por otro lado, me parecía una autora reconocida por su dedicación y profesionalismo al estudio del currículum y la didáctica en México.

3. El informe como trabajo descriptivo, dispone a la reflexión sobre el estado que guarda el currículum de EPE e invita al diagnóstico del Liceo en su conjunto con una mirada pedagógica que enriquece la revisión del Liceo como organización educativa y como empresa, con el fin de evaluar el grado en que se han alcanzado sus fines: de aprendizaje de otra lengua y de ser un negocio estable
4. La enseñanza de EPE en el Liceo Mexicano ha tenido un alcance limitado, se observa que en la medida que no se amplíe o diversifique el nicho de mercado. de manera que la oferta de este servicio crezca, en tanto se identifique más claramente la demanda que hay en la Ciudad en un primer tiempo, y en el país. en un posible momento posterior, para aumentar el número de cursos de español, no habrá una justificación en la empresa para invertir recursos y atención para la mejora del currículum de EPE.
5. En correspondencia con el punto anterior, las perspectivas de aumento en la atención de la enseñanza de EPE, dependerán del diseño de estrategias exitosas de comercialización de este servicio educativo, como por ejemplo, el desarrollo de la mencionada en el punto 1.1.13 asociada a desarrollar un programa de enseñanza de español para turistas extranjeros con alojamiento
6. Como se planteó de manera general en el punto 4.4 la última versión del examen diagnóstico de ubicación de conocimientos de español. requiere una revisión pues no integra el cambio en el programa relativo a la ampliación a nueve niveles, además de esto, el instrumento se debe someter a una validación que defina en la medida de lo posible, su grado de confiabilidad con relación al conocimiento que los aspirantes a alumnos tienen del idioma y su

correspondencia con el nivel del programa en el que se ubicarán para iniciar su capacitación

C) Propuestas y recomendaciones.

- 1 Debido a la facilidad y practicidad en el manejo de la medición del aprendizaje que ofrece la aplicación de un instrumento con criterios cuantificables, es decir, un examen típico que mida el conocimiento adquirido mediante la diferencia entre las respuestas correctas e incorrectas, se eligió este modelo de evaluación del aprovechamiento obtenido en cada nivel del plan de estudios de EPE. Sin embargo, no hay una correspondencia pedagógica entre la metodología de la enseñanza y de su evaluación, puesto que la primera pretende un aprendizaje del idioma que permita la habilitación del lenguaje en el alumno para la resolución de problemas de comunicación, donde el número de respuestas correctas no necesariamente refleja la capacidad comunicativa del individuo.

Si se estructurara un mensaje comunicativamente funcional y claro, sin que respetara las reglas formales del idioma (sintaxis o gramática), el examen tal y como está estructurado, calificaría dicho mensaje como incorrecto; sin embargo de acuerdo con el enfoque comunicativo, si el mensaje logra su fin de comunicación, el mensaje gramaticalmente incorrecto es comunicativamente funcional y por lo tanto, correcto. Aquí se aprecia la falta de correspondencia entre el instrumento que evalúa el aprendizaje y la funcionalidad comunicativa del conocimiento.

En la enseñanza de idiomas no se debe descartar el valor de las reglas para la estructuración de una lengua, ni la conveniencia de conocerlas y usarlas adecuadamente para asegurar una comunicación correcta y clara. La aplicación de las reglas, finalmente reduce el espacio a la emisión de mensajes posiblemente confusos; por ello, el instrumento que sólo evalúa un aspecto, es un instrumento parcialmente válido para evaluar el aprendizaje.

Lo conveniente por realizar sería el diseñar los instrumentos de evaluación que midan tanto la aplicación correcta de las reglas, como la utilización de las palabras para emitir mensajes claros.

2. Por descuido y por considerar prioritarias la comprensión gramatical y las habilidades oral y auditiva, los exámenes no evalúan la expresión escrita. Se deberá incluir en los exámenes este aspecto, pues está contemplado en los objetivos de aprendizaje del currículo de EPE, que los alumnos sepan escribir en el idioma meta.
3. La experiencia de emprender la constitución de una escuela de enseñanza de EPE o de otro tipo de enseñanza, debiera ser contemplada en la formación del pedagogo, pues resulta ser una forma que incorpore al pedagogo al mercado laboral, como empresario. La formación del pedagogo, de acuerdo con mi propia experiencia, sólo contempla la práctica profesional de pedagogo como personal

asalariado, empleado contratado por honorarios profesionales o en el mejor de los casos como asesor o instructor. Sin embargo, no contempla la posibilidad de que el pedagogo se incorpore al mercado laboral como empresario. Si esto fuera considerado en la licenciatura en pedagogía, el currículum de la licenciatura podría contemplar la preparación del pedagogo para desempeñarse como maestro, orientador vocacional, capacitador, o empresario de la educación.

4. Al ver la limitación que tiene el organizar un currículum a partir de la adecuación de un método de enseñanza de EPE, a un currículum, resulta muy conveniente actualizar la información que se ha generado en los últimos años con relación al diseño curricular con el fin de hacer una revisión del mismo, considerando los enfoques actuales sobre el currículum.
5. Existe un trabajo pendiente por realizar que es promover la certificación por parte de la Secretaría de Educación Pública del currículum de EPE del Liceo Mexicano. Esto daría un reconocimiento de validez oficial a los programas y ofrecería un valor agregado a los estudiantes extranjeros.

7. ANEXOS.

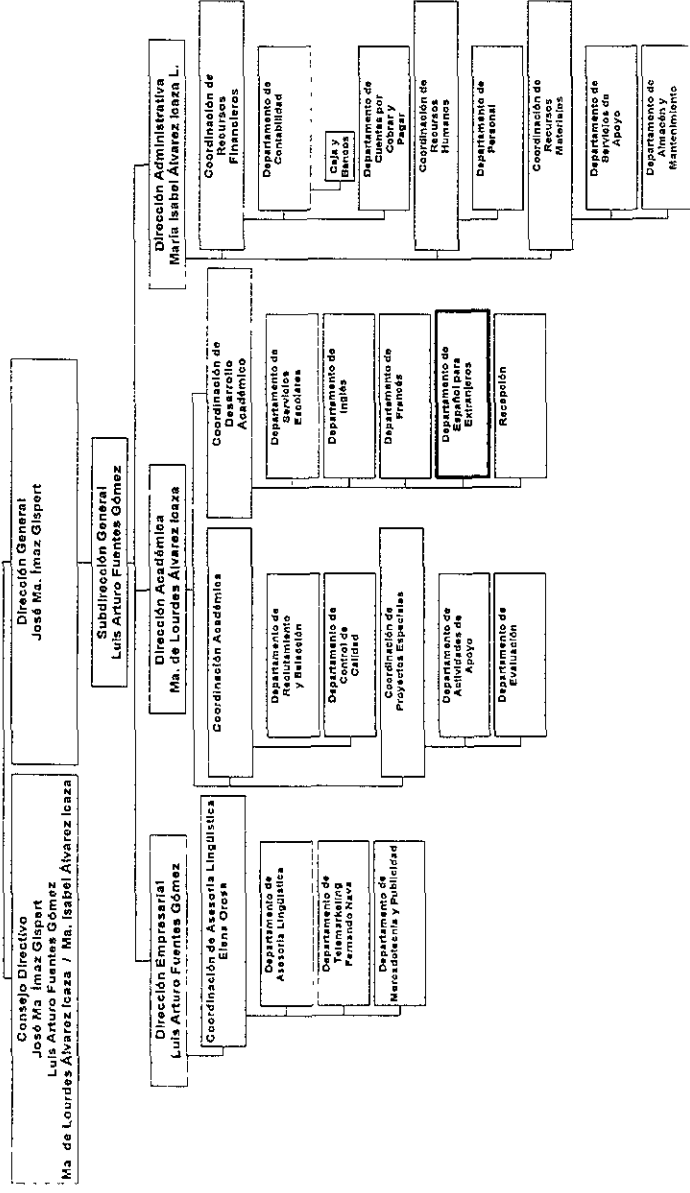
Anexo 1: Organigrama del LMLE

Anexo 2: Muestra del primer nivel del programa de EPE del LMLE

Anexo 3: Muestra de actividades complementarias al método

Anexo 4: Modelo de un examen de primer nivel

Organigrama del Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras



El presente informe sólo reporta una parte del Departamento de Español para Extranjeros

Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras, S. C.
Programa de Español para Extranjeros

GRADO: PRINCIPIANTES

NIVEL: 1

Nº de horas: 60

1

UNIDAD	LECCIÓN	OBJETIVO COMUNICACIONAL	CONTENIDO GRAMATICAL	ACTIVIDADES
01	01	En el salón de clases: Presentarse ante su profesor y su grupo de aprendizaje	Pronombre personal: Yo. Verbo Ser: Conjugación en 1ª persona del singular.	Los alumnos se presentarán en su lengua materna, si es entendible para el profesor, si no, mediante la ejemplificación por parte del profesor, aprenderán a presentarse en español.
	02	En una oficina: Saludar	Verbo Ser: Identificación, nacionalidad origen, ocupación.	A partir de modelos de presentación de terceras personas, actuarán la presentación, con su grupo de aprendizaje.
	03	Contestar un saludo	Pronombres personales.	
	04	Presentarse	Artículos definidos: Concordancia de género y número con el sustantivo.	A partir de imágenes generar conversaciones relativas a oficios y profesiones.
	05	Dar información personal	Verbo Trabajar: Modelo de la 3ª conjugación (presente del indicativo). Preposición De: origen. Frases interrogativas: ¿Quién es? ¿De dónde es?	Escuchar diálogos sencillos en los que se presenten situaciones comunicativas sencillas relativas a los objetivos comunicacionales de este nivel.
02	06	De viaje: Pedir y dar la hora	Verbo ser: La hora Los números Los días de la semana	Practicará la forma de pedir y dar la hora en forma escrita y oral.
		Pedir y dar información sobre horarios.	De... a ... (inicio y fin de tiempo). Verbo estar: Localización	Practicará mediante lectura de comprensión y ejercicios de respuesta cerrada la información sobre horarios. Escuchará opciones de salidas y llegadas de vuelos y practicará la

Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras, S. C.
Programa de Español para Extranjeros

GRADO. PRINCIPIANTES

NIVEL: 1

Nº de horas: 60

2

UNIDAD	LECCIÓN	OBJETIVO COMUNICACIONAL	CONTENIDO GRAMATICAL	ACTIVIDADES
	08	Localizar en el espacio	<p>Artículos indefinidos: Concordancia de género y número con el sustantivo.</p> <p>Contraste: Ser estar Preposición En: localización</p> <p>Frases prepositivas y adverbiales de localización: a la derecha, a la izquierda, etc.</p> <p>Verbo tener: expresión de sensaciones.</p> <p>Repaso de verbos de la 1ª conjugación (presente del indicativo). Verbo ser: Parentesco y posesión</p> <p>Verbo tener: Edad y parentesco</p> <p>Pronombres demostrativos</p>	<p>Identificación de información específica.</p> <p>Ejercicios de la vida cotidiana y relacionados con viajes.</p> <p>Práctica de lectura de comprensión.</p> <p>Ejercicios de opción múltiple que describan aplicaciones de uso práctico de los contenidos gramaticales</p> <p>Ejercicios de expresiones comunes y conversaciones sencillas relativas a las sensaciones.</p> <p>Mediante ejercicios de comprensión auditiva aplicar el contenido gramatical.</p> <p>Mediante imágenes y relaciones de textos, reconocer parentescos de otros, como punto de partida para reconocer los propios.</p> <p>Iniciar ejercicios de complementación para, posteriormente fomentar la expresión oral acerca de las informaciones particulares relativas a la familia de cada alumno.</p> <p>Lectura de comprensión.</p> <p>Generar un entrevista que arroje información sobre la</p>
03	11	Con la familia: Identificar	<p>Verbo comer: Modelo de la 2ª conjugación (presente del indicativo)</p> <p>Adjetivos: Concordancia de número.</p> <p>Adjetivos posesivos. Verbo irregular hacer: (presente del indicativo)</p> <p>Preposición De: posesión</p>	
	12	Pedir y dar información sobre la edad, la familia, la casa y la comida		

UNIDAD	LECCIÓN	OBJETIVO COMUNICACIONAL	CONTENIDO GRAMATICAL	ACTIVIDADES
			Frases prepositivas y adverbiales de localización: Repaso	familia de los compañeros de clase para hacer una nota periodística. Descripción de un plano de una casa, guiado con un ejercicio de localización de las partes de una casa mediante relación de texto, números y dibujos. Siguiendo el modelo anterior, hacer una redacción haciendo una descripción de la casa propia. Mediante la asociación de dibujos con frases, identificar los estados de ánimo. Generar diálogos y actuaciones con los alumnos para practicar estados de ánimo. Escuchar grabaciones de conversaciones telefónicas en las que se identifique información específica. Practicar conversaciones telefónicas simples, simulando conversaciones relativas a la actividades de los alumnos. Lectura de comprensión Escuchar grabaciones en las que se invite, se acepte y se rechace una invitación.
04	13	Expresar estados de ánimo	Verbo estar + adjetivo: Para indicar estados de ánimo (concordancia)	
	14	Una cita de trabajo: Llamar por teléfono Sugerir actividades	Expresiones: Relativas a las emisiones y recepciones de llamadas	
	15	Invitar, aceptar y rechazar una invitación.	Verbo irregular ir: Destino (presente del indicativo) Verbo irregular venir:	

Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras, S. C.
Programa de Español para Extranjeros

GRADO PRINCIPIANTES

NIVEL 1

Nº de horas: 60

4

UNIDAD	LECCIÓN	OBJETIVO COMUNICACIONAL	CONTENIDO GRAMATICAL	ACTIVIDADES
05	16	Describir físicamente a una persona. Expresar estado de salud	Origen (presente del indicativo) Preposición a: Dirección Verbo vivir: Modelo de la 3ª conjugación Tener: Estados de salud Vocabulario del cuerpo humano Ir, venir, a. Verbo ser: Descripción de objetos material y color. Adjetivos demostrativos: Contraste demostrativos	Mediante imágenes describir movimientos sucesivos de las personas. Mediante imágenes con texto identificar diferentes estados de salud. Lectura de comprensión. Lectura de comprensión. Revisión de una agenda de trabajo. Lectura de comprensión donde se presente una invitación a un desfile de modas. Mediante dibujos y textos practicar vocabulario de ropa. A través de dibujos, conocer los nombres de los colores. Reconocer características de prendas de vestir a través de grabaciones que las describan. Relacionar columnas de dibujos con textos. Conocer los precios de algunos objetos de uso común a los alumnos y simular actividades de compra y venta. Repasar los números e identificar las medidas de longitud, peso y talla, propias del país de origen y
	17	Pedir y dar información sobre fechas y actividades. Compras y ventas:		
	18	Pedir y dar información sobre precios, colores, tallas y materiales		

Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras, S. C.
Programa de Español para Extranjeros

GRADO PRINCIPIANTES

NIVEL: 1

Nº de horas: 60

5

UNIDAD	LECCIÓN	OBJETIVO COMUNICACIONAL	CONTENIDO GRAMATICAL	ACTIVIDADES
	19	Describir objetos.	Repaso de adjetivos calificativos y su concordancia con el sustantivo. Verbo Gustar + sustantivo	u conversión al sistema de los países de habla hispana. Descripción de la ropa que visten los alumnos para reconocer el aprendizaje de colores, nombres de prendas de vestir y sus concordancias. Con ejercicios de complementación, practicar la expresión de preferencias y aversiones, relativas a comidas, pasatiempos, vestido lugares para viajar, etc. Posteriormente fomentar la práctica de diálogos sencillos que den cuenta de esta información entre los alumnos.
	20	Expresar agrado y desagrado.		

Para enriquecer el vocabulario e incorporar la enseñanza de manifestaciones culturales del español, se tiene contemplado durante este nivel realizar lecturas de fragmentos y poemas de autores clásicos así como canciones, trabalenguas, dichos o refranes y adwinanzas.

La evaluación se hará de dos maneras: mediante dos aplicaciones de exámenes: uno parcial y otro final, y de acuerdo a la participación diaria que cada alumno vaya teniendo a lo largo del curso



Español para Extranjeros
Ejercicio de consolidación
Comprensión de lectura y gramática

Nivel 5.
"Estar bruja"

Nombre del alumno (a) _____ Fecha: _____

Estar bruja

Coloca la preposición EN, DE, A, POR o PARA en las oraciones siguientes:

Abramos aquí un pequeño paréntesis _____ tratar de explicar lo que significa _____ México "estar bruja". El estar bruja es una condición permanente _____ la mayoría _____ los mexicanos, que lo mismo se da _____ las altas esferas del erario nacional que _____ las masas proletarias. El estar bruja no significa precisamente ser pobre. Se puede vivir _____ la miseria y no estar bruja. Pobre es el que nada tiene y se resigna _____ vivir sin nada, _____ tanto que el estar bruja es más bien un estado _____ ánimo, acompañado de penurias, sobresaltos y sofococones pero siempre nutrido _____ un vago optimismo _____ que tarde o temprano va _____ caer algún dinerillo que permitirá salir del apuro momentáneo. De ahí que el bruja mexicano empeñe sus cosas o pida prestado, pues siempre tiene la esperanza _____ poder redimir sus deudas. O sea que el estar bruja es una condición permanente _____ creer que se está pasando _____ algo transitorio. Altamente paradójico, desde luego y _____ lo tanto típicamente mexicano. Ignoro cuál es el origen de la expresión "bruja" _____ el sentido que estamos analizando, si bien me inclino _____ suponer que originalmente tuvo cierta relación con las artes mágicas.

Es decir, que el bruja mexicano se ve _____ la necesidad de recurrir _____ determinados sortilegios y hechicerías que van desde el clásico sablazo hasta la consecución de un empleo de "aviador" _____ alguna oficina pública _____ salvar las apariencias y seguir tirando. Este tipo de aeronauta _____ tierra no tiene que desempeñar ninguna labor específica y se limita _____ acudir cada quince días _____ firmar la nómina y recoger un cheque, _____ regla general modesto. Sin embargo, lo benigno del puesto le permite al "aviador" tener varios empleos. Desde el punto de vista etimológico, hay _____ efecto algo de magia _____ la habilidad con que los brujas mexicanos logran pagar la renta _____ su casa, mandar los hijos _____ la escuela, comprar un traje nuevo, torear acreedores, adquirir un automóvil y salir de vacaciones una vez al año, con ingresos que _____ otras latitudes apenas bastan _____ mantener el alma hilvanada al cuerpo. El bruja mexicano es _____ realidad un hechicero de las finanzas.

Un inglés, un francés, un norteamericano, primero ahorra y después gasta. Se ajusta _____ su presupuesto y vive rigurosamente de acuerdo con él. _____ eso hay ingleses, franceses y norteamericanos pobres o ricos, pero nunca brujas. El estado de brujez es condición típicamente mexicana, del que espera salir mediante dos procedimientos también muy mexicanos: la lotería o la política. De preferencia esta última, porque es bastante más segura.



Español para Extranjeros

Nivel 6

Guía para la comprensión de emisiones de radio Entrevista a Silvio Rodríguez

Comprensión auditiva

ENTREVISTA A SILVIO RODRÍGUEZ

Uno

Cuando escuchas una cápsula informativa, una entrevista, un programa, o algún noticiero, a través de la radio en cualquier idioma, la emisión de la voz parece sumamente rápida. Escribe los problemas que tienes para entender el tema de la emisión y las soluciones que propones.

Dos

Escribe todas las palabras que hayas logrado entender

Tres

Escribe todas las ideas que hayas logrado entender

Cuatro

Escriba **F** si es falso y **V** si es verdadero

La primera pregunta habla acerca de

- La vida en general del artista _____
- La vida de los niños en Cuba _____
- La política en Cuba _____
- Su opinión sobre el gobierno cubano _____
- Su opinión sobre los trovadores cubanos _____
- Las características del pueblo cubano _____
- Las características de los artistas cubanos _____

La segunda pregunta habla acerca de:

- Su vida íntima con su pareja _____
- De su relación de trabajo con otro trovador _____
- De su separación de algunos trovadores _____
- De la situación de los cantores en Cuba _____
- De cómo Pablo y Silvio se propusieron apoyar a los cantores jóvenes y nuevos _____
- De las diferencias que tienen Silvio y Pablo _____
- De lo mucho que se quieren _____

Cinco

Subraya el nombre que creas que caracteriza al tema de la entrevista

Alegría		Tristeza	
	Odio		Melancolía
Amor		Rebeldía	Soledad
	Cobardía		Valentía

TRANSCRIPCIÓN
ENTREVISTA CON SILVIO RODRIGUEZ

Radio educación. Septiembre de 91

Entrevistadora "¿...de momento sigue estando vigente en Cuba el trabajo de los trovadores?; precisamente, si ¿influye tanto como lo hacía antes, en la vida política y social de Cuba?

Silvio Si hay muchas fuerzas en las nuevas generaciones de trovadores y siguen siendo e... inquietantes también sus canciones, siguen participando, no de una manera e apologética, sino también de una manera autocrítica y.. y eso es muy bueno, es muy esperanzador porque no es solamente una característica de los trovadores cubanos, sino que es una característica del hombre y la mujer cubanos, es una característica del pueblo de Cuba.

E E... particularmente ¿tu trabajo sigue estando cerca del de Pablo Milanés? - yo creo que tendremos que reconocer, los mexicanos, una cierta nostalgia por verte junto a Pablo, y quizás el pueb... el público también suele ser inconforme o caprichoso, y, bueno, ahora van a estar muy cerca, pero, no tan cerca como para cantar juntos ¿no?. me parece que él viene una semana después que tú. Yo sé que esta pregunta te la han hecho varias veces, sin embargo, no quiero dejarla de hacer para oír tu... opinión al respecto a esta cercanía o esta independencia ya en el trabajo artístico de cada cual.

S Bueno, eso fue algo que... que nos lo planteamos ¿no? desde hace .. ya bastantes años. Yo te diría que hace como ocho o diez años aproximadamente. Quiz no quizás un poco menos, seis, siete años. Y esto fue el resultado de que.. , por una parte había muchos cantores jóvenes que nosotros los queríamos dar a conocer en distintos lugares, en Cuba y en otras partes y que pensamos que... que no era dividir las fuerzas, sino multiplicarlas aquello de... de andar cada cual por su lado, ¿no? y que de esa misma manera nos era posible e... hacer dos veces lo que íbamos a hacer una, o sea. él hacía su trabajo y yo hacía el mío, ya eran dos veces que se hacía, algo semejante. Y.. y también él podía viajar con algunos cantores nuevos, como lo ha hecho, y yo hacer lo mismo, como lo he hecho; y ese fue el propósito. Después de eso nos hemos juntado para algunas cosas e... yo grabé en España una canción de él, para aquel disco "Querido Pablo", pero, realmente tenemos vidas bastante complicadas, mucho trabajo. e. nos es más difícil coincidir, sobre todo en escena, en los últimos años. pero yo estoy seguro de que más temprano que tarde vamos a volver a coincidir, y te lo digo desde el fondo de mi corazón porque es mi deseo, yo estoy seguro que es el de Pablo también



Español para Extranjeros
Ejercicio de repaso general

Nivel 5
Información personal

Comparativos.

Contesta en forma oral las siguientes preguntas en negativo.

1. ¿Es usted tan alto(a) como el profesor?
2. ¿Llega el profesor más tarde que el estudiante?
3. ¿Es usted el estudiante más inteligente de la clase?
4. ¿Es usted la persona más feliz de la clase?
5. ¿Es usted el mejor estudiante?
6. ¿Es usted mayor que sus amigos?
7. ¿Soy yo el mejor de la clase?
8. ¿La casa de tu amigo es más grande que tu casa?



Español para Extranjeros
Notas gramaticales
Verbos

Nivel 1
Ser y Estar

USO DE SER Y ESTAR

SER

1. Nacionalidad, origen.

- ¿De dónde eres?
- Soy de México.
- Soy mexicano.

2. Profesión:

- El Sr. Nuñez es economista.

3. Expresiones impersonales.

- Es verdad (cierto).
- Es una lástima (pena).
- Es necesario.

4. Tiempo (hora, fecha, expresiones)

- Son las ocho y media.
- Hoy es miércoles.
- Es de día/de noche
- Es temprano/tarde.

5. Materia.

- El reloj es de oro.
- Las manos son de hombre.

ESTAR

1. Residencia temporal o permanente.

- Estoy en México.
- Está en casa de unos amigos

2. Ocupación:

- El Sr. Nuñez está descansando.
- Juan está trabajando en México

3. Expresiones impersonales.

- Está claro.
- Está visto.
- Está comprobado (demostrado)

4. Fecha

- ¿A cuánto estamos hoy?
- Hoy estamos a diecisiete

SER

6. Voz pasiva (acción)

- Los ejercicios fueron corregidos por el profesor.

7. Posesión

- Esa casa es de Santiago.
- La muñeca es de la niña.

8. Localización de acciones

- El banquete fue en el Hotel Atlántico.
- La boda será en el pueblo de Rosa.
- El pueblo de Sta. Rosa está en el estado de Hidaigo.
- La conferencia sobre desarme será en Ginebra

9. Características propias, que definen.

- Ella es muy guapa
- Los ojos de clara son verdes.
- Los coches suecos son muy seguros
- No estoy seguro, pero creo que ella es italiana

ESTAR

6. Estado que es consecuencia de la acción.

- El pantalón está deslavado
- El pastel está rancio.

8. Localización de (tener lugar) personas o cosas.

- El hotel Atlántico está en el centro.
- Ginebra está en Suiza.

9. Cualidades adquiridas, estado transitorio.

- Ella está muy guapa con ese vestido
- El semáforo está verde.

10. Forma progresiva

- ¿Qué estás leyendo?
- Estoy leyendo el periódico



Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras

Más que un idioma... cultura

Español para Extranjeros
Ejercicio de repaso

Nivel 4.
Preposiciones

Nombre del alumno (a) _____ Fecha: _____

RECUERDA:

Las preposiciones españolas son:

a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre,
hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras.

La preposición aparece en las contracciones

al (a + él) y del (de + el).

EJERCICIOS DE REPASO

a) **Subraya las preposiciones que haya en el texto:**

"Ya eran como las seis de la tarde cuando la tormenta se deshizo en lluvia. Muchas gentes se salieron de la iglesia sin hacer ruido. Al salir de nuevo el cortejo iba reducido casi a la mitad, pero mucho más fúnebre bajo la llovizna y los paraguas negros

La tierra del Panteón estaba hecha un lodazal. Alrededor de la fosa todos buscaban los sitios menos húmedos y se subían a las tumbas. Don Abigail se acercó reservadamente al profesor Morales, a propósito de la oración fúnebre:

Mire, profesor, ya quedamos muy pocos y todos estamos cansados. ¿Por qué no la publica mejor en el periódico?

A la hora de bajar el cajón, todos se acercaron para echarle al Licenciado su puñito de lodo. Para no mancharse los dedos Celso le arrojó una florecita, de parte de doña María la Matraca. El señor cura dijo las oraciones rituales y echó sobre la tumba unas gotas de agua bendita que se confundieron con la lluvia."

JUAN JOSE ARREOLA
De "La feria"

b) Completa los espacios con la preposición correcta.

1. Voy _____ María _____ cine.
2. Iremos _____ Guadalajara la semana próxima.
3. Hemos viajado _____ todo el mundo.
4. José Armando se fue _____ despedirse.
5. Este regalo es _____ mi abuelita.
6. Viajará _____ París _____ Mérida.
7. La policía encontró el cuerpo _____ los árboles.
8. Los guerrilleros declararon _____ un juez federal.
9. Los pacifistas están _____ la guerra.
10. Gabriel García Márquez es originario _____ Colombia.
11. El Subcomandante Marcos estudió _____ la UNAM.
12. Tomó el camino _____ el cementerio.
13. El libro está _____ el escritorio.
14. Los detectives están _____ el criminal.
15. _____ las leyes, tú eres inocente.
16. La escuela está _____ la responsabilidad de María.

17. Tolstoi nació _____ Rusia.

18. "Madame Bovary" fue escrita _____ Flaubert?

19. ¿_____ dónde van ustedes?

20. ¿Se ve _____ enemigo _____ allí?

21. ¿Están bajando _____ Popocatépetl?

22. Si se acaba el mundo nos vamos _____ Mérida.

23. _____ la fuga de capitales, México está _____ dólares.

24. Debemos ser fuertes _____ la adversidad.



CURSO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

¡ESTOY LISTO!

EXAMEN PARCIAL 1 NIVEL 1

Nombre: _____	Grupo: _____		
Profesor: _____	Fecha: _____		
Gramática: _____	Audición: _____	Oral: _____	Total: _____
Unidades 1-2			
Expar1a.doc			

Sección gramatical

(Valor 41 puntos)

I Completa con el verbo llamarse

Ejemplo:

Mis profesores se llaman _____

Escribe los nombres de tus profesores

1. Yo _____

Escribe tu nombre

II. Completa con ser o estar:

2. Las estudiantes _____ en el aula

3. El profesor también _____ en el salón.

4. Ella _____ Hiromi y ellas _____ Kyoko y Atsumi.

5. Nosotras _____ estudiantes de español.

6. _____ japonesas, pero _____ en México.

7 México _____ una ciudad muy grande que _____ en América

III. Completa con el, la, los, las, un, una, unas, unos, si es necesario.

_____ (8) Sr Martínez es _____ (9) mexicano. Trabaja en _____ (10) escuela. Ana es _____ (11) secretaria del Sr. Martínez. Ella necesita _____ (12) papeles y _____ (13) pluma _____ (14) alumnas de _____ (15) escuela son japonesas _____ (16) profesores no son japoneses. _____ (17) clases son interesantes.

IV. Conjuga correctamente y completa con el verbo que está entre paréntesis.

18. (estudiar) Yo _____ en México.
19. (trabajar) Los profesores _____ en la escuela.
20. (tener) Kemie _____ hambre y sed.
21. (estudiar) Nosotras _____ español en el Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras.
22. (hablar) Los mexicanos _____ español y los japoneses _____ japonés
23. (viajar) El señor Ortega _____ mucho
24. (saludar) Ellas _____ al profesor todos los días.
25. (presentar) Te _____ a Michiko.

V. Completa con **yo, tú, él, ella, nosotros, nosotras, ustedes, ellos, ellas, usted.**

26. _____ eres japonesa.
27. _____ estudiamos español.
28. _____ es el Sr. Pérez.
29. _____ tengo sueño
30. _____ son Ricardo y Alejandra.
31. _____ es secretaria.
32. _____ tienen las clases a las ocho.

VI. Completa con: **de, entre y en.**

33. La señora Lucas es _____ Inglaterra.
34. Las clases son _____ el Liceo Mexicano de Lenguas Extranjeras
35. Kyoko está _____ Atsumi y Kimie.

Sección de comprensión auditiva

(Valor 12 puntos)

Escucha la grabación¹ 3 veces y completa en el texto las palabras que faltan

- _____, ¿te puedo _____?
- _____, muy amable
- ¿Eres _____?
- No, _____ italiana.
- Ah, sí. Pensé que eras _____ porque te oí _____ con el _____, ¿Hace cuánto que _____ en _____?
- Desde hace _____ meses.
- _____ muy bien _____.
- Gracias.

Sección de expresión oral

(Valor 10 puntos)

Responde lo que te pida tu profesor

¹ Pido la palabra 1 Unidad 2 Dialogo 1

Instrucciones para evaluar la sección oral del Ejercicio Global 1, para el Primer nivel del Curso de español para extranjeros

Para trabajar esta sección, haz lo siguiente:

- a) Una vez que hayas iniciado el ejercicio global, informa a tus alumnas que no deben hablar nada entre sí.
- b) Ve llamando a pares de alumnas, para que la sección oral la hagan en forma de diálogo y de dos en dos, mientras el resto continúa con la sección gramatical de su ejercicio global. Todo ello dentro del salón de clases.
- c) Para evaluar la expresión oral deberás medir el resultado en una escala de 0 a 10, para ello tendrás que considerar los siguientes aspectos:
 - i) Construcción gramatical
 - ii) Conjugación verbal
 - iii) Pronunciación
 - iv) Fluidez
- d) Durante el ejercicio oral no deberás corregir, asentir ni negar. Lo mismo le pedirás a tus alumnos, esto con el fin de no guiar sus respuestas.
- e) Ve registrando los resultados de cada alumno, sin que ellos vean tus anotaciones para evitar influir en su ánimo
- f) Podrás pedirles 5 de las siguientes tareas a cada alumno, asignando a cada respuesta correcta un valor de 2 puntos.

ESTUDIANTE A	ESTUDIANTE B
- Saluda a tu compañero.	- Saluda y pregúntale cómo está.
- Preséntate y pregúntale su nombre.	- Contesta y pregúntale su nombre.
- Responde y pregúntale de dónde es.	- Responde y pregúntale de dónde es exactamente.
- Responde y pregúntale su ocupación.	- Responde y pregúntale si vive en México o está de visita.
- Responde y pregúntale si vive aquí o está de visita.	- Contesta y dile algo amable
- Pregúntale la hora.	- Responde y pregúntale lo mismo
- Dile algo amable y despídete	- También dile algo amable y despídete

8. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ CEDERBORG, ARACELI, ET. AL. Pido la palabra 3. Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México México, D. F., 4ª edición, 1996. 253 p.
- ANCIRA, RICARDO Y DELGADILLO, ROSA E. Comprensión de lectura nivel II Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM. México, D. F , 1989 150 p.
- BASULTO, HILDA. Mensajes idiomáticos 2. Trillas. México, D.F., 1996. 196 p.
- BASULTO, HILDA. Mensajes idiomáticos 3. Trillas. México, D.F., 1996. 84 p.
- BASULTO, HILDA. Curso de redacción dinámica. Trillas. México. D.F., 1992 192 p.
- BERISTÁIN, HELENA. Gramática estructural de la lengua española UNAM México, D.F., 1975. 522 p.
- BLOCK, ALBERTO Innovación educativa El sistema integral de enseñanza-aprendizaje Editorial Trillas. México, D. F , 1987. 154 p.
- CANUTO JESÚS, ET. AL. ¡Estoy listo! Nivel 1 Escuela Permanente de Extensión en San Antonio Texas, Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México. San Antonio, Texas, 1994 240 p.
- CORTÉS, MARTHA E. DE, ET. AL. Materia para el curso de español nivel II Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM México, D F., 1989 199 p
- DELGADILLO, ROSA E Y DEL RÍO ROSALÍA Diálogos en español nivel I Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM. México, D.F , 1989 115 p.
- DÍAZ B, ANGEL. Didáctica y currículum. Nuevo Mar. México, D F., 1985. 150 p.
- DOMÍNGUEZ, THALÍA. Documentación. Teoría y práctica Mc. Graw Hill México. D F., 1995 234 p
- ECHEVERRÍA, S MAX DE, ET AL. ¿Escribir! Patria México, D.F , 1996 164 p.
- EHNIS DUHNE, ERIKA, ET. AL. Pido la palabra 1. Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México. México D F , 2ª edición, 1989. 282 p.

- GAGO, ANTONIO. Elaboración de cartas descriptivas Trillas México, D.F., 1987. 115 p.
- GALINDO ISLAS, LAURA, ET. AL. Pido la palabra 2. Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México. México. D. F., 2ª edición, 1993. 184 p.
- GÓMEZ, DE SILVA GUIDO. Breve diccionario etimológico de la lengua española. Fondo de Cultura Económica. México, D.F., 1991. 736 p.
- GORMAN, MICHAEL Y HENSON MA LUISA Glosario de terminología comercial London, 1997. 124 p.
- HIDALGO GUZMÁN, JOSÉ LUIS. Aprendizaje operatorio. Ensayos de teoría pedagógica. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A C México, D. F., 1992 174 p.
- JARVIS, ANA C. y LEBREDO, RAQUEL. Spanish for Communication D. C. Heath and Company. USA, Edition 3rd, 1988. 259 p.
- JURADO, MARTHA y MONTEMAYOR, MARTHA. Pido la palabra 5. Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México México, D. F., 1991. 244 p.
- LARA, R. LUIS F. Diccionario del español usual en México. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México. México, D.F., 1996 941 p.
- MAQUEO, ANA MARÍA. Ortografía. Limusa. México, D.F., 1998. 298 p
- MAQUEO, ANA MARÍA. Redacción. Limusa. México, D.F., 1998. 298 p
- MAQUEO, ANA MARÍA. Español para extranjeros, primer grado. Ed Limusa México, D. F., 2ª Edición, 1996. 299 p
- MAQUEO, ANA MARÍA. Español para extranjeros, segundo grado Ed Limusa México, D. F., 1996. 346 p.
- MORÁN OVIEDO, PORFIRIO Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica Documento proporcionado por la Maestra Margarita Pansza González en el Seminario permanente sobre currículo, propuestas y expresiones curriculares coordinado por la misma maestra CISE-UNAM México, D. F. 1990. 46 p.
- MORENO MARIMÓN, MONTSERRAT ET AL La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación. Cuadernos de Pedagogía. Editorial Laia. Barcelona, 4ª Edición 1989 365 p.
- MORENO, ARCADIO. Entienda la gramática moderna Larousse México. D.F., 1987 164 p

- MUNGUÍA ZATARAIN IRMA, ET AL. Larousse de la conjugación Ediciones Larousse. México, D. F., 2000. 158 p
- NEYMET URBINA, MÓNICA DE, ET. AL. Pido la palabra 4. Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México México, D. F., 1991 248 p.
- PANSZA GONZÁLEZ, MARGARITA, ET. AL. Operatividad de la didáctica. Vol. II. Ediciones Gernika México, D. F., 2ª Edición, 1987. 37 p.
- PANSZA GONZÁLEZ, MARGARITA. "El Diseño curricular" Documento proporcionado por la Maestra Margarita Pansza González en el Seminario permanente sobre currículo, propuestas y expresiones curriculares coordinado por la misma maestra CISE-UNAM. México, D F., 1990 137 p
- PIERSON, RAYMOND H. Guide to Spanish Idioms. Passport Books. U.S.A, 1975., 172 p.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Espasa-Calpe. Madrid, España, 1986. 592 p.
- RICHARDS, JACK C. y RODGERS THEODORE S. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Cambridge University Press. Madrid, España, 1998 173 p.
- SAINZ FEDERICO C Diccionario español de sinónimos y antónimos Aguilar. Juan Bravo. Madrid, España, 1988. 1149 p
- SANDOVAL LÓPEZ, ANGELINA, ET. AL. Evaluación del aprendizaje Documento mecanografiado entregado en seminario de actualización del magisterio organizado por la SEP. Secretaría de Educación Pública Centro de Investigaciones y Desarrollo Profesional del Magisterio. División de Estudios Psicopedagógicos. Área de Tecnología Educativa. México D F . 1988 106 p.
- SARRAMONA, JAUME, Coordinador Curriculum y educación Teoría de la educación. Colección educación y enseñanza. Ediciones CEAC. Barcelona. España, 1990. 176 p
- TABA, HILDA. Elaboración del currículo. Teoría y práctica. Ediciones Troquel Buenos Aires, Argentina, 1974 662 p
- TORRES, ROSA MARÍA. "Los conocimientos en el curriculum" En Temas universitarios. Curriculum, Maestro y Conocimiento. UAM México, D F., 1988. 30 p.
- TRIADÓ, C Y FORNS, M. La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva Autores, textos y temas psicología. Editorial Anthropos. Barcelona. España, 1989 174 p