



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLÁN"

DIFICULTADES QUE ENFRENTA EL EGRESADO DE LA LICENCIATURA EN LENGUA Y LITERATURA HISPÁNICAS AL IMPARTIR EL PRIMER NIVEL DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS EN EL C.I.E. DE LA E.N.E.P. ACATLÁN



MEMORIA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURA HISPÁNICAS PRESENTA: EVA OCAÑA ISLAS

ASESOR: MIGUEL ANGEL DE LA CALLEJA LÓPEZ

MAYO 2000





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.

*Dedico este trabajo especialmente
a mi padre y aprovecho para
agradecerle todo su amor
y apoyo.*

Gracias, papá.

*A mi esposo, por su tenaz
y amorosa presión para
la realización de esta
tarea.*

*A mi amada hija, que
con su hermosa mirada y
su tierna sonrisa, me impulso
a superarme.*

*A mi madre que ha sido
el mejor ejemplo de lucha y
superación con el que he
contado.*

*A mis hermanas Paty, Male y
Sole que con su cariño y
apoyo me han brindado el
mejor concepto de hermandad.*

*A Consuelo y Silvia que han
sido las mejores maestras y
amigas que han participado en
mis pinnos como profesonista.*

*A Tere y Mónica por su
invaluable amistad*

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. CONTEXTUALIZACIÓN.	6
1.1. La Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.	6
1.1.1 El perfil de la carrera	6
1.1.2 Los objetivos	7
1.1.3. El plan de estudios	8
1.1.4. El perfil del egresado.	9
1.1.5 El campo de trabajo	10
1.2. El egresado de la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas y la enseñanza del español a no hispanohablantes.	10
1.2.1 El perfil de un profesor de español para extranjeros	10
1.2.2 Cualidades de un egresado de Lengua y Literatura Hispánicas para enseñar español a no hispanohablantes.	11
1.3. La enseñanza del español para extranjeros.	14
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	16
2.1 Falta de capacitación sobre la enseñanza del español como segunda lengua	16
2.2 Falta de materiales didácticos	18
3. ESTUDIO DEL PROBLEMA.	20
3.1. Aspectos generales.	20
3.1.1 El español para extranjeros dentro de la Lingüística aplicada	20
3.1.2. Métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas	21
3.1.3. La gramática y las habilidades de la lengua	24
3.2. El Departamento de Español del C.I.E. de Acatlán.	28
3.2.1 Forma de trabajo.	28
3.2.2 Los materiales didácticos.	30
3.2.2.1 La bibliografía	34
3.2.3 Instrumentos de evaluación	38
3.3. El primer nivel de español para extranjeros.	42
3.3.1. El programa	42
3.3.2 Las habilidades de la lengua	50
3.3.2.1. La producción oral.	51
3.3.2.2 La comprensión auditiva	52
3.3.2.3 La comprensión de lectura.	53
3.3.2.4 La producción escrita	54
3.3.3 Algunos aspectos gramaticales	54
3.3.3.1. La concordancia	55
3.3.3.2 Los usos de ser y estar	58
3.3.3.3 Los usos de los tiempos pretérito y copretérito	65
3.3.3.4 El Objetivo directo e indirecto	69

4 PROPUESTAS DE SOLUCIÓN.	80
4.1. Propuestas relacionadas con la capacitación de los profesores sobre la enseñanza del español como segunda lengua.	80
4 1 1 Los cursos de capacitación	80
4 1 2 Los grupos de trabajo	82
4.2. Propuestas sobre los materiales didácticos.	82
4 2 1 El banco de materiales.	83
4 2 2 El laboratorio	84
4.3. Propuestas sobre la enseñanza del primer nivel de español para extranjeros.	84
4.3.1. Propuestas para el desarrollo de las habilidades de la lengua.	90
4 3 1 1 Sugerencias para la expresión oral.	90
4 3 1 2 Sugerencias para la comprensión auditiva	91
4 3 1 3 Sugerencias para la comprensión de lectura.	92
4 3 1 4 Sugerencias para la producción escrita	93
4.3.2. Propuestas para la enseñanza de algunos temas gramaticales.	93
4 3 2 1 Sugerencias para la enseñanza de la concordancia.	94
4 3 2 2 Sugerencias para la enseñanza de los usos de los verbos ser y estar	94
4 3 2 3 Sugerencias para la enseñanza de los tiempos pretérito y copretérito	95
4 3 2 4 Sugerencias para la enseñanza del objeto directo e indirecto.	95
4.4. Ejercicios de aplicación.	96
4 4 1 Actividades sobre la concordancia del español	96
4 4 2 Actividades sobre los usos de los verbos ser y estar.	104
4 4 3 Actividades sobre los usos del pretérito y el copretérito	112
4 4 4 Actividades para los usos del objeto directo e indirecto.	122
CONCLUSIONES.	141
BIBLIOGRAFÍA.	147

INTRODUCCIÓN

En el campo de trabajo de un egresado de la Licenciatura en lengua y literatura hispánicas pocas veces se considera como una posibilidad real la enseñanza del español como segunda lengua¹. El estudiante se prepara principalmente para enseñar lengua y literatura españolas a hispanohablantes. Cursa las materias que le auxiliarán en la instrucción de la literatura y la lingüística. Se ilustra en la elaboración de exámenes que evaluarán el conocimiento de sus alumnos sobre las diferentes tendencias literarias y los aspectos gramaticales de la lengua española. También se informa sobre las tendencias pedagógicas que le ayudarán a solucionar problemas en el salón de clase.

Cuando el egresado se enfrenta a estudiantes que hablan una lengua distinta al español, inician las complicaciones pues la carrera no ha dirigido su formación académica a esta área laboral. Los alumnos extranjeros generalmente no comparten la misma lengua entre ellos, tienen culturas, edades e intereses distintos y varían los conocimientos que poseen de su propia lengua; es decir, requieren la satisfacción de distintas necesidades.

¹ De acuerdo con Marcos Marín, se considera segunda lengua (L2) aquélla que se aprende en el país donde se habla y presenta una convivencia con los nativohablantes, tal es el caso de los extranjeros que aprenden español en México. MARCOS MARÍN, Francisco y SANCHEZ LOBATO, Jesús *Linguística aplicada*, Madrid, Editorial Síntesis, S.A. 1991 P. 37

La enseñanza del español a extranjeros requiere de un enfoque diferente y de una capacitación específica que pertenece a la *lingüística aplicada*,² disciplina que estudia, entre otras cosas, la instrucción de una L2. El egresado de Letras hispánicas no se ha preparado en esta especialidad, lo cual representa una serie de desventajas.

Dentro de esta cuestión se ubica este trabajo en la modalidad de memoria de desempeño profesional cuyo objetivo fundamental consiste en distinguir aquellas dificultades que enfrenta un egresado de la Licenciatura en lengua y literatura hispánicas al impartir clases de español para extranjeros en el primer nivel.

La experiencia laboral se ha llevado a cabo en el Departamento de español para extranjeros y lenguas no indoeuropeas del Centro de idiomas extranjeros de la ENEP Acatlán - UNAM.

El desarrollo de la memoria se divide de acuerdo al siguiente orden:

1. CONTEXTUALIZACIÓN.

Con el fin de situarnos en las características curriculares de la carrera, en este apartado presentaremos su perfil, objetivos y plan de estudio, así como las cualidades de los estudiantes de la misma y el campo de trabajo.

En un segundo apartado de este mismo capítulo revisaremos el perfil de un profesor de español para extranjeros y distinguiremos las materias de la Licenciatura en lengua y literatura hispánicas que le son útiles en la enseñanza de la lengua española como L2.

Comentaremos las materias del área lingüística que proporcionan al egresado los fundamentos básicos de la lengua española, mismos que podrá transmitir posteriormente en su ejercicio profesional

² Para Pit Corder la Lingüística aplicada es "scientific-educational field dealing with the application of concepts, principles, findings, concrete results of linguistic description and/or research to the identification and solution of educational and sociocultural problems of a linguistic nature. It is a field centered on human problems, that is, involving human beings as communicative agents or recipients (receptors)" (CORDER, S. Pit "Toward a Redefinition of Applied Linguistics" en KAPLAN, Robert B. *On the scope of applied linguistics*. Rowley, Massachusetts, 1980 P 9) Es decir, es una ciencia multidisciplinaria que de acuerdo al tipo de problema en que se apliquen sus bases teóricas, observará una interrelación con otras áreas de estudio, por lo cual Strevens afirma que la Lingüística aplicada se redefine en función con la tarea que realice: "Applied linguistic redefines itself afresh for each task. Because it has numerous aims and multiple bases, applied linguistics can hardly have a single unchanging nature" (KAPLAN, Robert *Op Cit.*, p 19) Kaplan observa que esta ciencia se relaciona principalmente con la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía y la biología; con las cuales da lugar a las diferentes áreas de aplicación, entre las cuales se sitúa la enseñanza de segundas lenguas, como lo es el español a no hispanohablantes (KAPLAN, Robert *Op Cit.*, pp 57 a 66).

Distinguiremos que la enseñanza de lenguas comprende también la transmisión de cultura. aspecto que se ve reflejado en la producción literaria; por ello, observaremos las clases tomadas en la carrera que capacitan al egresado en la selección de lecturas útiles para la enseñanza del español como L2.

Asimismo mencionaremos aquellos cursos que capacitan al alumnado en su labor docente, es decir, aquéllos que pertenecen a la pedagogía

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Como hemos comentado al inicio de esta introducción, nuestro problema consiste en distinguir los conflictos que un egresado de Lengua y literatura hispánicas tiene al impartir el primer nivel de español para extranjeros.

Lo anterior comprende específicamente el cumplimiento del programa de primer nivel que se trabaja en el Centro de idiomas de Acatlán, las dificultades al preparar e impartir las clases, así como la evaluación del aprendizaje.

El planteamiento de nuestra memoria es de carácter académico, se relaciona directamente con *los conocimientos teóricos y los recursos didácticos* con que cuenta un egresado de esta Licenciatura para impartir clases a no hispanohablantes

Refiriéndonos al *aspecto teórico*, podemos comentar que el egresado no está instruido específicamente para la enseñanza del español como L2; porque desconoce los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, lo cual lo lleva, generalmente, a impartir sus clases con un método tradicional en el cual pesa en forma considerable la instrucción de la gramática y se deja de lado el fomento de las destrezas de escuchar, hablar, escribir y leer

Entre las carencias teóricas, también se observa que las clases de didáctica que ha cursado no lo han preparado en la elaboración de instrumentos de evaluación para una L2, donde se evalúe el desarrollo que ha logrado el aprendiz en las actividades propias de una lengua.

Con respecto a *los recursos didácticos*, la primera desventaja está representada por la escasa bibliografía a la que tiene acceso el profesor. Los libros elaborados para la enseñanza del español como L2 al alcance de los maestros no son muy numerosos, razón por la cual se ve obligado a elaborar sus propios materiales, mismos que deben realizarse bajo las particularidades teóricas y prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

3. ESTUDIO DEL PROBLEMA.

En este punto abordaremos los puntos conflictivos, mismos que hemos dividido en tres apartados, los cuales son:

a) Aspectos generales.

En este espacio se agrupan los problemas de las clases de español para extranjeros sin importar específicamente el nivel que se imparta. Integramos en este apartado aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas como: la ubicación de esta actividad dentro de la Lingüística aplicada, los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, la enseñanza de la gramática y de las habilidades de la lengua.

b) El Departamento de español del C.I. E. de Acatlán.

En este apartado comentaremos la forma de trabajo del Departamento, los materiales con que se cuenta y la forma de evaluación que se ha establecido para los cursos de español a nivel departamental.

c) El primer nivel de español para extranjeros

Aquí revisaremos el contenido del programa de primer nivel, las dificultades que se presentan en el desarrollo de las habilidades de la lengua y los temas gramaticales que suelen ser difíciles para el aprendiz de este nivel, entre los cuales están: *la concordancia, los verbos ser y estar, los tiempos pretérito y copretérito y los objetos directo e indirecto*. Revisaremos los usos de estas particularidades del español, así como las principales dificultades que se presentan en su enseñanza y entorpecen la comunicación del estudiante extranjero.

4. PROPUESTAS DE SOLUCIÓN.

En este apartado mostraremos algunas de las soluciones que se han realizado en el Departamento de español para extranjeros para tratar de resolver los problemas que enfrenta un egresado de Letras hispánicas, tales como: el banco de materiales, el laboratorio de idiomas, los talleres y los cursos dirigidos a los profesores.

De igual manera expondremos algunas sugerencias que se han formulado por los profesores del Departamento y por quien presenta este trabajo para la instrucción de las habilidades de la lengua y los temas de primer nivel que, a nuestra consideración, ocasionan mayores problemas en el desarrollo de la comunicación del aprendiz de español como L2. Mostraremos algunos ejercicios que hemos utilizado y juzgamos útiles en la enseñanza de dichos aspectos.

Consideramos que este trabajo podrá ser de utilidad para aquellos egresados de la Licenciatura que, como nosotros, inicie sus labores docentes en la enseñanza a extranjeros. En estas páginas encontrarán información sobre aspectos teóricos y didácticos que le permitan observar el enfoque que se requiere para impartir clases a no hispanohablantes. Esto no quiere decir que hayamos encontrado la solución a todos los problemas sino que pretendemos contribuir en el proceso de desarrollo, que desde antes de nuestra llegada, ya había iniciado el Departamento de español para extranjeros y lenguas no indoeuropeas.

1. CONTEXUALIZACIÓN.

1.1. La Licenciatura en lengua y literatura hispánicas en la Escuela nacional de estudios profesionales Acatlán.

1.1.1. El perfil de la carrera.

La Licenciatura en lengua y literatura hispánicas está estructurada para capacitar a sus estudiantes en la enseñanza de la lengua española y su literatura.

Una parte importante del plan de estudios está constituida por materias de carácter lingüístico encaminadas a brindar “un conocimiento integral de la lengua española en sus aspectos sincrónicos y diacrónicos, que le permita al alumno juzgarla como un instrumento imprescindible a la comunicación social”.³

La carrera se distingue primordialmente por su carácter humanista. Busca profundizar en el estudio de la lengua española y sus expresiones artísticas. Brinda al estudiante una formación básica en la cultura universal con la cual lo habilita en la apreciación de las obras de arte.

³ PROGRAMA DE ESTUDIOS PROFESIONALES COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE HUMANIDADES *Organización académica de la Licenciatura en Lengua y Literatura hispánicas* México, UNAM-Acatlán, 1986 p 21

Como mencionamos anteriormente, la carrera atiende el estudio de la lengua y la literatura. Se fundamenta en la siguiente consideración sobre el lenguaje: “El lenguaje es instrumento esencial, el medio por el que asimilamos la cultura de nuestra sociedad, la capacidad humana de abstraer la realidad y convertirla en signos para comunicar el pensamiento”.⁴

Es posible distinguir la estrecha relación entre lengua y literatura, dado que la segunda encuentra su forma de expresión en la primera. De igual manera la lengua representa la realización particular de un grupo social que a través de ella comunica sus características históricas, culturales, sociales, económicas, etc.

El estudiante de esta carrera se ilustra culturalmente a través de sus lecturas y desarrolla su juicio crítico, por ello puede ser un transmisor de cultura, de la expresión de los pueblos de habla hispana y un excelente comunicador de las costumbres, pensamiento e historia de estas comunidades.

En la segunda gran vertiente de la carrera, se instruye al estudiante acerca de las actividades artísticas, en general y sobre la literatura, en particular, sobre esta última desarrolla posturas críticas de acuerdo con su momento histórico y su competencia cultural. Se considera a la literatura como “...arte que posee un valor semántico, un valor lingüístico y una intención estética, es factor fundamental para perfeccionar la lengua, para ampliar la conciencia del mundo y expresar en esencia la complejidad del ser humano”⁵

Se estudia esta expresión artística en un orden cronológico que inicia con las culturas clásicas y continúa con las literaturas española y europea, para finalizar con las expresiones de América y México.

1.1.2. Los objetivos.

La UNAM creó las Escuelas nacionales con el fin de descentralizar nuestra Máxima casa de estudios; el campus Acatlán responde a este objetivo ofreciendo diferentes carreras de diversas ramas del conocimiento.

Nuestro plantel actualizó las curriculas de catorce carreras y fomentó la interdisciplinabilidad, gracias a estas características el estudiante de Letras hispánicas puede cursar materias optativas, satisfaciendo sus intereses y expectativas personales en el campo laboral.

Así, podemos distinguir diferencias considerables entre el plan de estudios de esta carrera en la ENEP con respecto al plan de estudios que siguen en la Facultad de filosofía y letras de Ciudad universitaria, los egresados

⁴Ibidem p 22

⁵Ídem

de Acatlán se distinguen por sus conocimientos lingüísticos especialmente, sin que por ello no posean la capacidad de analizar de igual manera las obras literarias.

1.1.3. El plan de estudios.

Al respecto del plan de estudios, podemos señalar que atiende no sólo a las áreas de literatura y lingüística, también se consideran los aspectos pedagógicos en su formación, por lo cual la Licenciatura: “atiende a una preparación básica general que permite al egresado delimitar el objeto de estudio, profundizar en la investigación literaria y lingüística y capacitarse en el campo de la docencia”,⁶ puesto que la mayoría de sus egresados ejercerán su profesión impartiendo clases.

Para ello, la carrera se estructura por dos etapas: la primera, llamada etapa fundamental se integra por dos áreas: el área de formación lingüística y el área de docencia.

La primer área pretende dar al estudiante un cimiento cultural e histórico que le permita considerar a las expresiones literarias dentro de un contexto específico, y está conformada por las siguientes materias: Historia del arte I y II, Introducción al pensamiento filosófico I y II, Pensamiento político y social de occidente I y II y Sociedad y política del México actual. Esta área se subdivide en dos módulos:

1. El módulo de lingüística que aspira dar al alumno la capacidad de analizar la lengua tanto diacrónica como sincrónicamente y distinguirla como el medio indispensable de la comunicación entre los grupos humanos; ésta abarca dos subdivisiones:

a) la primera atiende a la evolución de la lengua y la constituyen las siguientes asignaturas: Etimologías greco-latinas, Latín I y II, Filología hispánicas I y II.

b) la segunda es el área de lingüística que está conformada por: Morfosintaxis I y II, Fonética y fonología, Introducción a la semántica, Taller de análisis lingüístico y Teorías lingüísticas I y II.

2. El módulo de literatura que busca ofrecer conocimientos sobre las expresiones artísticas realizadas con la palabra escrita, estudia las obras más representativas de cada época y las diferentes formas que se utilizan para analizarlas, lo constituyen las siguientes subdivisiones:

⁶ PROGRAMA DE ESTUDIOS PROFESIONALES COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE HUMANIDADES. *Op. Cit.*, p 27

a) La metodología que pretende proporcionar al estudiante las herramientas para estudiar las obras literarias de modo objetivo y encontrar las cualidades de las mismas, esta conformada por las siguientes materias. Teoría de la creación literaria, Historia de la crítica literaria, Semiología del texto, Taller de análisis literario S. XX, Taller de redacción I y II.

b) La literatura comparada que busca estudiar la literatura universal ubicando las obras desde el punto de vista histórico y cultural que las caracteriza, las asignaturas que la integran son: Literatura oriental y greco-latina, Literatura europea medieval, Literatura europea renacentista, Literatura europea moderna, Literatura contemporánea.

c) La literatura española que estudia específicamente la producción realizada en la península europea, cuna de nuestra lengua y nuestra literatura; está integrada por: Literatura española medieval, Literatura española de los siglos de oro I y II, Literatura española moderna, Literatura española contemporánea.

d) La literatura latinoamericana que atiende el estudio de las realizaciones literarias en América y comprende las materias: Literaturas indígenas y Literatura colonial hispanoamericana, Literatura hispanoamericana moderna, Literatura latinoamericana contemporánea

La segunda área capacita al alumno en el campo de la docencia, en ella se revisan diversos métodos de enseñanza y comprende las materias de Didáctica general y Didáctica de la especialidad

En la etapa de preespecialización, la carrera ofrece cuatro áreas que el alumno elige atendiendo sus propios intereses y le permite escoger un área para futuros estudios de postgrado.

Las preespecializaciones son Literatura, Lingüística, Docencia y Comunicación colectiva. En la primera cursan Filosofía del arte, Seminario de literatura mexicana del siglo XX, Seminarios de literatura española y Seminario de literatura contemporánea; en la segunda: Filosofía del lenguaje y Seminarios de lingüística; en la tercera: Filosofía de la educación y Elaboración de planes y programas de estudio; en la cuarta: Medios de comunicación colectiva, Adaptación de textos para medios de comunicación y Trabajo editorial y de imprenta.

1.1.4. El perfil del egresado.

Se considera al egresado de Lengua y literatura hispánicas como... un conocedor del origen, evolución, estructura y capacidad de comunicación y expresión de la lengua española, que se preocupa por el empleo adecuado y

eficaz de la misma".⁷ Estudia las diversas teorías que describen los hechos de lengua y analiza críticamente las nuevas tendencias, con el fin de realizarse satisfactoriamente en la docencia y desarrollarse como investigador en las ramas de la lingüística.

Lleva a cabo estudios fundamentándose en las nociones que aprende en la Licenciatura, es decir:

"a partir del texto y aplicando diferentes metodologías de análisis, discierne el examen de los rasgos lingüísticos y de los valores estéticos de las obras literarias, las ubica dentro de un marco histórico-cultural e incorpora su trascendencia y repercusión a la realidad actual, en el transcurso de su labor docente".⁸

1.1.5. El campo de trabajo.

El ejercicio profesional de un egresado de Letras Hispánicas se realiza principalmente en el campo de la docencia, imparte clases tanto en el nivel medio como en el superior.

Como investigador, elabora reseñas bibliográficas, ensayos, o críticas literarias, mismas que difunde en publicaciones como son las revistas culturales y los periódicos.

Las casas editoriales representan otra área de trabajo, en ellas realiza principalmente correcciones de estilo; también podría elaborar, de acuerdo a sus habilidades en otras lenguas, traducciones y redacciones, por lo que se le requiere en los periódicos.

Asimismo, presta asesorías en agencias de publicidad y en empresas de comunicación colectiva como la radio, la prensa, la T.V. o en el cine y colabora en la adaptación de textos para estos medios.

1.2. El egresado de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas y la enseñanza del español a no hispanohablantes.

1.2.1. El perfil de un profesor de español para extranjeros.

La persona que se dedica a la enseñanza de español como segunda lengua requiere de determinadas características entre las cuales primordialmente se deben observar sus conocimientos gramaticales de la lengua y de las variantes

PROGRAMA DE ESTUDIOS PROFESIONALES COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE HUMANIDADES. *Op Cit*, p 22

⁸ *Idem*

extralingüísticas que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2.

Por ello concordamos con la profesora Cervera cuando dice refiriéndose al futuro profesor de español que: “... deberá tener conocimiento de la idiosincrasia e intereses de este tipo de alumno, y poder elaborar estrategias más idóneas para darle los conocimientos lingüísticos que requiere.”⁹

La afirmación anterior hace evidente que para enseñar español a extranjeros se requiere indispensablemente de una teoría lingüística que le permita al profesor explicar los usos del español; y que a pesar de que conozca los términos lingüísticos, cuando imparta sus clases los sustituya por palabras sencillas que faciliten al estudiante comprender y no confundirse.

Asimismo requiere de una base pedagógica que lo capacite para la enseñanza. En una clase de español para extranjeros, el profesor requiere de una gran versatilidad, don de palabra y agilidad de pensamiento. Los alumnos presentan necesidades comunicativas que requieren de una inmediata satisfacción, por ello, si no se logra el entendimiento y la comunicación de un modo, se sustituye velozmente por otro, y si este tampoco funciona, otro más, hasta que el alumno encuentra el que le permite compartir la lengua con su profesor y satisfacer sus necesidades.

A esto, por ende, debemos agregar toda la paciencia necesaria, pues el alumno se esfuerza para entender y el profesor se esfuerza de igual manera para hacerse entender.

En una clase de español para extranjeros tanto profesor como alumnos participan activamente cada minuto de la clase y el contacto entre ambas partes influye decisivamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

1.2.2. Cualidades de un egresado de Lengua y Literatura Hispánicas para enseñar español a no hispanohablantes.

El aprendizaje que obtiene el pasante de esta carrera le proporciona efectivamente la capacidad de analizar los hechos de lengua, tanto en enfoques diacrónicos como sincrónicos.

⁹ CERVERA SURDEZ, Alicia et al *La enseñanza del español a no hispanohablantes* México, UNAM, 1983 p 15

El enfoque desde el cual se estudia la lengua es de carácter descriptivo, es decir, el hecho de lengua es anterior al análisis y por ello es posible distinguir las reglas que determinan su comportamiento; el egresado está habilitado para enseñar las estructuras gramaticales que rigen la lengua española a un nativohablante, así como inducirlo a la reflexión de la misma.

En la enseñanza del español para extranjeros el enfoque es distinto; mientras un alumno hispanohablante perfecciona sus conocimientos sobre la gramática de su L1; al estudiante no hispanohablante se le introduce en el uso y las particularidades lingüísticas de una nueva lengua, lo cual implica una labor más amplia donde las destrezas de la lengua juegan un papel primordial, pues su desarrollo hace que el aprendiz participe realmente de la L2.

El egresado que se inicia en la enseñanza del español como segunda lengua debe resolver un primer problema. no posee un enfoque orientado en los usos del español, requiere, sin olvidar su estudio descriptivo, enriquecerse concientizándose y encaminando primordialmente su conocimiento de la lengua a los usos que la determinan.

El primer contacto que tiene sobre los temas que debe transmitir en clase lo representan los programas y temarios con que cuenta el Departamento de español para extranjeros del C.I.E. Este primer encuentro resulta confuso para el egresado, pues en su mayoría se integra por estructuras y usos que atienden esencialmente a las necesidades elementales de un estudiante no hispanohablante que reside en México; el enfoque está cimentado en la enseñanza del español como segunda lengua.

Por ello, el primer paso será estudiar qué pretende dicho programa y cuál será su postura ante la lengua para poder transmitirla a los estudiantes y cubrir sus necesidades comunicativas y gramaticales más esenciales.

El profesor de español debe considerar que:

Para quien va a pasar un cierto tiempo en contacto con la lengua y la cultura hispánicas es esencial conocer lo antes posible los principios fónicos, léxicos y morfosintáctico que rigen a la lengua, con el objeto de fundamentar el aprendizaje oral al mismo tiempo que se va adquiriendo ¹⁰

Asimismo debe valerse de toda su capacidad comunicativa, haciendo uso de su expresión no sólo oral, sino corporal para comunicarse en el aula casi exclusivamente en español. Los alumnos deben aprender el español desde el español, por ello, el profesor se convierte en una especie de diccionario, rápidamente define y explica el significado de las palabras en su clase. La necesidad comunicativa del estudiante precisa una solución inmediata

¹⁰ *Idem*

Esta opinión la comparten las autoras del manual *La enseñanza del español a no hispanohablantes*, quienes comentan en la presentación de su libro lo siguiente:

Enseñar español a no hispanohablantes es tarea que requiere, además de la formación fundamental en el campo de la lingüística, una metodología y una didáctica específica: de aquí que la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua extranjera constituye hoy en día una especialización¹¹

Como hemos comentado con anterioridad, el egresado de la Licenciatura en lengua y literatura hispánicas, cuenta con una formación lingüística que le instruye sobre los aspectos teóricos que requerirá en su labor como profesor de español para extranjeros entre éstas podemos mencionar: Etimologías grecolatinas, Latín I y II, Filología I y II, Morfosintaxis I y II, Fonética y fonología, Introducción a la semántica, Taller de análisis lingüístico, Taller de redacción I y II y Teorías lingüísticas I y II. Estas materias lo ilustran sobre las particularidades lingüísticas del español que precisará enseñar a sus estudiantes no hispanohablantes, con quienes revisará la formación de palabras, el orden sintáctico, la pronunciación, la conjugación verbal, la redacción, etcétera, con base en lo que ha aprendido durante la carrera.

Otras materias que capacitan al egresado de Letras Hispánicas para la enseñanza son las materias fundamentadas en la pedagogía; la carrera cuenta con dos de ellas: Didáctica general que pretende instruir al estudiante en las teorías de enseñanza-aprendizaje y dotarlo de herramientas pedagógicas que le permitan desenvolverse en el aula y transmitir los contenidos de cualquier programa; y Didáctica de la especialidad, enfocada especialmente en la lengua y la literatura.

Asimismo cursa las materias del área de literatura que le dan una formación cultural, lo cual puede representar un recurso en la enseñanza del español como L2 y puede seleccionar textos útiles para esta área docente. Recuérdese que la lengua es reflejo de la cultura de un pueblo y por ello la literatura es una de sus más amplias expresiones. Un profesor que imparte español a no hispanohablantes no sólo habilita al alumno a usar una nueva lengua, también le proporciona una forma de pensamiento e idiosincracia.

Para Marcos Marín la enseñanza de una segunda lengua suministra: una serie de conocimientos sobre la cultura y la civilización de la lengua objeto de aprendizaje, ya que lengua y cultura se encuentran estrechamente unidas y

¹¹ *Ibidem* p. 7.

condicionan frecuentemente la forma de comportarse y comunicarse entre sí los individuos de una misma comunidad lingüística¹²

El egresado de Letras hispánicas que se dedica a la enseñanza de español para extranjeros es también un transmisor de cultura, de acuerdo con Marín, y las materias cursadas sobre literatura y arte lo auxilian en esta labor.

1.3. La enseñanza del español para extranjeros.

La labor de un profesor de español para extranjeros precisa considerar factores distintos a los que se presentan en un salón de clases donde los alumnos observan una lengua común, una edad similar y generalmente las mismas inquietudes. Un grupo de español para extranjeros suele integrarse por personas que más que puntos en común observan múltiples diferencias, en cuanto a lengua, nacionalidad, religión, edad e intereses. Nos encontramos a un chino compartiendo la clase con un alemán, un portugués, un árabe... Es evidente que entre ellos las diferencias son significativas. Tales distinciones es conveniente que sean reflexionadas para crear el ambiente de trabajo en el aula. Estas consideraciones pueden ser observadas por el egresado de Letras hispánicas si ha estudiado formalmente una lengua distinta a la materna, pues de acuerdo a su experiencia podría hacer conciencia de las dificultades que tal aprendizaje conlleva.

De igual manera, como se ha dicho antes, se tiene un programa que busca habilitar al aprendiz en las destrezas propias de una lengua como son: leer, hablar, escribir y escuchar; capacidades que le permitirán comunicarse efectivamente en la lengua que aprende. El profesor precisa fundamentar su enseñanza en las bases gramaticales del español, sin embargo, no debe ver en esta instrucción su único fin, sino valerse de ellas para alcanzar fines comunicativos.

En el Centro de idiomas de Acatlán se trabaja cada grupo con dos profesores que tanto instruyen aspectos gramaticales como capacitan al alumno en las habilidades de la lengua. La clase se imparte en español exclusivamente.¹³

Se requiere material bibliográfico destinado específicamente a la enseñanza del español como L2, dirigida a estudiantes extranjeros. Se ha de

¹² MARÍN MARCOS, *Op. Cit.*, p. 46.

¹³ Al respecto hemos de comentar que el uso "exclusivo" del español no es estrictamente una opción elegida y atiende a varios aspectos, entre los cuales podemos mencionar que los profesores que laboramos en este Departamento no hablamos las lenguas de todos nuestros alumnos, y dado que no hay una lengua común, el traducir a alguna sería injusto para el grupo en general, además que se pretende obligar al alumno a valerse del español para su aprendizaje, lo cual favorece el desarrollo de las habilidades de la lengua.

comentar que en este campo no se cuenta con abundantes recursos y por ello, el profesor suele realizar los propios.

Los egresados de Letras hispánicas encuentra en la instrucción del español a extranjeros una oportunidad laboral, puesto que sus estudios de Licenciatura les han proporcionado características del perfil de un profesionalista de esta área.

En este apartado hemos distinguido las características de la Licenciatura, de sus egresados y de la enseñanza del español como segunda lengua, con el fin de contextualizar los elementos que integran el campo de trabajo en que hemos desempeñado nuestra labor profesional; aspectos que nos permitirán establecer los problemas de la presente memoria, mismos que comentamos en el siguiente capítulo.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La presente memoria profesional trata sobre la enseñanza del primer nivel de español como L2, su estudio se conforma por aquellas dificultades que se le presentarían a cualquier egresado de la Licenciatura en lengua y literatura de la E.N.E.P. Acatlán al impartir estas clases.

Tras la contextualización, donde se caracterizó a la carrera y al egresado, ahora plantaremos las particularidades de nuestro problema.

2.1. Falta de capacitación para la enseñanza del español como segunda lengua.

El primer punto al que se expone un egresado de letras hispánicas, es un programa de español dirigido a extranjeros. Dicho programa representa un conflicto porque durante la carrera se ha capacitado en la enseñanza dirigida a hispanohablantes, en tanto que los estudiantes del C.I.E. aprenden el español como L2

Es necesario distinguir que existen diferencias entre la enseñanza del español a hispanohablantes y la enseñanza de nuestro idioma dirigido a extranjeros. Los objetivos coinciden pero también difieren. En el primer caso se persigue que el alumno incremente el conocimiento de la lengua, se pule e

induce a la reflexión; en el segundo caso, implica un nuevo aprendizaje y se busca el uso a corto plazo.

Raúl Ávila, en lo que respecta a la enseñanza de la lengua materna (L1)¹⁴ dice que “cabe recordar que en primaria y secundaria se divide en cuatro aspectos: expresión oral, expresión escrita, nociones de lingüística e iniciación a la literatura”.¹⁵

Con el mismo propósito Marcos Marín opina que.

la labor de la escuela debe dar por resultado que el alumno aprenda, internalice e incorpore los elementos que aún no ha adquirido de su lengua materna, de su código y que los maneje adecuadamente, tanto en las emisiones como en las recepciones.¹⁶

El uso de la L1 es resultado de una larga y continuada experiencia que consiste en una práctica semiautomática de las reglas que constituyen la gramática.

El adulto que aprende una segunda lengua (L2) no cuenta con ese precioso tiempo. Requiere mecanismos que agilicen su instrucción y acorten el tiempo de espera hasta su uso fluido. En esta situación es posible auxiliarse de la *gramática pedagógica*, la cual determina una serie de criterios que tienen por objeto simplificar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 y de la cual hablaremos más adelante.

De igual manera, indica Marín que las particularidades de la lengua no se le presentan al niño bajo una estricta planeación. El infante selecciona de entre un caudal de información, aquello que mejor le sirve para su propia organización interna de la lengua. El niño va adquiriendo el sistema lingüístico de su comunidad de forma natural y espontánea, mediante imitación, repetición y analogía.¹⁷

En el aprendizaje de una L2 se hace imprescindible el ordenamiento de los elementos lingüísticos. Se elabora un proceso artificial, regulado y guiado que disminuye el tiempo de adquisición, como en una escuela de idiomas.

En la enseñanza de L2 se observa una deficiencia en la preparación de los profesores. Argumenta Alarcón¹⁸ que en la enseñanza de lenguas los docentes cuentan con muy poca capacitación dentro del campo de la lingüística.

¹⁴ Se considera lengua materna o lengua primera (L1) a la que escuchamos desde la infancia en el seno del hogar MARCOS MARÍN. *Op Cit* .p 37

¹⁵ ÁVILA, Raúl. “La didáctica de la lengua materna. una mirada hacia adelante” en *Estudios de lingüística aplicada*, Año 8. Número 12, diciembre 1990. México CELE-UNAM p 91

¹⁶ MARCOS MARÍN. Francisco. *Op. Cit.* p 32.

¹⁷ *Idem*

¹⁸ ALARCÓN NEVE, Luisa Josefina. *Los verbos copulativos ser y estar en la enseñanza del español como segunda lengua en el centro de Estudios para Extranjeros de la UVAAM (Testis) Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas*, México. UNAM-ENEP. 1990. p. 31

Comenta que cuando toman cursos de actualización, buscan que éstos pertenezcan al campo de la pedagogía y no atienden sus carencias en cuanto a la lingüística y los procesos de enseñanza - aprendizaje de lenguas.

Un egresado de letras hispánicas no ha adquirido una instrucción dirigida a la enseñanza de una L2. Debe cambiar el enfoque de sus clases para adaptarlo a uno que responda adecuadamente a esa instrucción. Generalmente desconoce los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, imparte sus clases tratando de solucionar esta carencia con la intuición; sin embargo, para un mejor resultado es aconsejable que conozca los métodos que se han elaborado para esos fines y posteriormente, de acuerdo con su juicio, pueda tomar alguno y desarrollarlo en su trabajo.

El conocimiento de dichos elementos le ayudará a desarrollar su labor docente con mejores resultados, le proveerá de conceptos teóricos útiles para resolver problemas y podrá orientar sus clases de manera más adecuada a la enseñanza de una L2.

2.2. Falta de materiales didácticos.

La forma de trabajo antes mencionada nos lleva a otro problema: los materiales didácticos, estos recursos son los auxiliares básicos en la enseñanza de segundas lenguas, principalmente si los alumnos no cuentan con una L1 común y la clase se imparte en el idioma que están aprendiendo.

En nuestro país la enseñanza de español como segunda lengua no cuenta con grandes recursos; la Universidad Nacional es la institución que principalmente se ha encargado de editar libros para esta área, sin embargo, no son suficientes. Aunque otras escuelas también comparten esta labor, la bibliografía es sumamente escasa.

Los profesores de español para extranjeros recurren a libros editados en España y Estados Unidos, sin embargo el uso dialectal es diferente y por esta razón precisa hacer adaptaciones que requieren de mayor tiempo en la preparación de una clase. Estos recursos no satisfacen completamente las necesidades bibliográficas en la enseñanza del español como L2. Los mentores se ven obligados a elaborar sus propios materiales para sufragar sus necesidades específicas de acuerdo al nivel que imparte, las características de su grupo, las particularidades dialectales de México y su particular forma de impartir el curso.

Los recursos didácticos más necesarios son los visuales, pues muchos conceptos se comprenden mejor a través de una imagen y se ahorra tiempo, evitando grandes explicaciones.

La elaboración de materiales de clase representa un trabajo que requiere tiempo y reflexión. El profesor debe meditar cuál es el objetivo que pretende, como será la utilización, qué habilidad va a practicar, etc. En otras palabras, debe conocer el campo de trabajo o bien tener experiencia en la enseñanza de una L2. Un egresado de lengua y literatura hispánicas no cuenta con ninguna de las dos características y por ello, una vez más está en desventaja.

De tal manera, el egresado de letras hispánicas, al no contar con bibliografía suficiente tanto para los aspectos teóricos de la enseñanza del español como L2 como para el desarrollo de su práctica, se ve limitado en conocimientos y recursos.

En este segundo capítulo hemos desarrollado el planteamiento del problema que atiende a dos carencias, las que se relacionan a la falta de capacitación para la enseñanza del español como L2; y, las que se refieren a recursos didácticos para dicha actividad. En el apartado siguiente desarrollaremos con mayor amplitud estos problemas, en él distinguiremos los factores que intervienen en la enseñanza de español a no hispanohablantes y los aspectos lingüísticos del programa de primer nivel que dificultan la comunicación exitosa en español del aprendiz extranjero.

3. ESTUDIO DEL PROBLEMA.

El presente capítulo lo hemos dividido en dos apartados: el primero, denominado problemas generales, se refiere a aquellos elementos teóricos que forman parte de la enseñanza del español como L2; el segundo, se refiere a los rasgos distintivos del Departamento de español para extranjeros del C.I.E. de Acatlán y finalmente el tercero, observa exclusivamente los puntos contenidos en el programa de primer nivel, donde se distinguen las dificultades relacionadas con las habilidades de la lengua y con algunos temas gramaticales de este curso.

3.1. Aspectos generales.

3.1.1. El español para extranjeros dentro de la lingüística aplicada.

Los estudios sobre la enseñanza de lenguas se agrupan en el campo de la *lingüística aplicada* (LA). De acuerdo con Bouton “el término ‘aplicada’ presupone un conjunto de teorías, investigaciones y reflexiones que, una vez conformadas en una ciencia - la lingüística - son llevadas a la práctica”¹⁹

¹⁹ BOUTON, Charles. *La lingüística aplicada*, México. F.C.E., 1982 p 3.

En nuestro caso ese campo es la docencia. La LA, entre otras cosas, dirige el estudio de la enseñanza de la lengua materna (L1), de una segunda lengua (L2), y de una lengua extranjera (LE).²⁰

Para Marcos Marín²¹ la LA es “un medio necesario y un requisito indispensable a la hora de configurar la enseñanza-aprendizaje de lenguas, por ser ésta la ciencia que mejor ha explicitado los mecanismos teóricos y prácticos de su aprendizaje”, también menciona que intervienen en este proceso factores de orden psicológico y pedagógico; así como la motivación.

Es posible expresar que la LA estudia el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas, y observa un carácter interdisciplinario por lo que recurre a diversas ramas del conocimiento como la pedagogía, la antropología, la sociología y la psicología, entre otras.

Los trabajos para la enseñanza de lenguas han desarrollado diversas metodologías, las cuales han sufrido muchos cambios a lo largo del tiempo, variaciones que se relacionan con la historia del pensamiento y con las necesidades del momento en que fueron elaboradas.²²

3.1.2. Métodos de enseñanza aprendizaje de lenguas.

A lo largo de la historia, la teoría lingüística ha formulado diferentes concepciones sobre la enseñanza de una lengua; incluso algunas de ellas son antagónicas entre sí, en tanto que otras se complementan con las anteriores. El resultado de esta labor son los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Es preciso mencionar que en esta área de estudio, se entiende por *método* un conjunto de procedimientos encaminados a guiar el proceso de enseñanza - aprendizaje de una lengua. En dicha instrucción se presuponen

²⁰ Para fines metodológicos y de acuerdo con Marcos Marín, consideramos que Primera lengua (L1) es aquella que aprendemos desde la infancia en el seno del hogar. Segunda Lengua (L2) aquella que se aprende en el país donde se habla y presenta una convivencia con los nativohablaantes, tal es la posibilidad de los extranjeros que aprenden español en México. Lengua extranjera es aquella que se aprende en un centro de idiomas fuera del país donde se habla. Así como lengua meta o de llegada es aquella que se está aprendiendo. MARCOS MARÍN *Op. Cit.* p. 37.

²¹ *Ibidem.*, p. 45.

²² Antes de revisar los métodos de enseñanza de lenguas, es conveniente distinguir dos conceptos la *adquisición* y el *aprendizaje*. Éstos difieren de acuerdo con la forma de acercamiento con la lengua que se estudia. La *adquisición* se lleva a cabo cuando el contacto es directo, de manera natural tal y como sucede (o muy aproximadamente) con la L1 ya que el aprendiz se involucra con la nueva comunidad lingüística. El *aprendizaje* se realiza cuando el alumno dentro de un ambiente formal como puede ser el de una escuela, revisa la gramática de un idioma diferente al suyo, con el objeto de utilizarlo para leer, escuchar, hablar y escribir. De acuerdo con PALOMÉ LAGARDA, Mónica Alejandra. *Propuesta de una gramática pedagógica para el uso de los adverbios de tiempo inglés already, still y yet dirigida a estudiantes de habla hispana*, Trabajo terminal del Seminario Taller Extracurricular Gramática Pedagógica (Licenciatura en Enseñanza del Inglés), ENEP-Acatlán, UNAM, México, 1998, P. 10

principios propios de un marco teórico - esencialmente lingüístico, aunque también incluye investigaciones de la psicolingüística y la sociolingüística -, que observan una correspondencia con los contenidos del objeto de estudio, las prácticas, los materiales y las técnicas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.²³

Por lo comentado anteriormente, consideramos conveniente revisar a continuación algunas de las diferentes concepciones metodológicas que se han elaborado para la instrucción de lenguas, las cuales hemos agrupado en el siguiente cuadro:²⁴

MÉTODO	CARACTERÍSTICAS
Clásico o gramatical	Ve a la enseñanza bajo una visión normativa Domina el modelo escrito sobre el hablado. Los modelos literarios son su recurso didáctico Practica la traducción.
Método directo	Proclama la no utilización de la L1 y con ello evita la traducción. Enseña la gramática por medio de estructuras orientadas a la comunicación. Propicia el desarrollo de las habilidades de oír y hablar
Método audio-oral	Concibe a la lengua como una expresión oral y considera que debe enseñarse con base en la imitación y la memorización. Fomenta las destrezas auditiva y oral. Presenta en forma programada y sistemática las estructuras lingüísticas en diálogos. Tiene por defecto reducir el comportamiento humano a estímulos y respuestas. Olvida el valor comunicativo de la lengua.

²³ *Ibidem*, p. 49.

²⁴ MARCOS MARÍN. *Op. Cit.* pp. 49 a 59. La información del cuadro se fundamenta en esta bibliografía.

El enfoque comunicativo	Sustenta que la lengua es, ante todo, un instrumento de comunicación. Busca desarrollar las habilidades de la lengua. Sitúa las funciones comunicativas del lenguaje sobre la gramática. Su marco teórico es menos doctrinal y más ecléctico. No descarta recursos de métodos anteriores. Apoya la manifestación oral como primer acercamiento del aprendiz con la lengua meta. Observa los distintos registros. Recurre a la lengua materna como un auxiliar más. Trabaja la detección de errores. Trabaja las cuatro habilidades de la lengua.
-------------------------	--

Es importante mencionar que Marín usa la denominación método comunicativo, pero otros estudiosos lo definen como enfoque.

Atendiendo a Anthony M. Shaw, se concibe a un *enfoque* como:

el conjunto de postulados interrelacionados que tienen que ver con la naturaleza de la lengua y la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático... Afirma un punto de vista, una filosofía, un artículo de fe, algo que uno cree pero que no necesariamente puede probar.²⁵

Para este lingüista, un enfoque se basa en nuestras convicciones, conocimientos y experiencias sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Se desarrolla con una visión abierta a las novedades para juzgar críticamente qué deseamos aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma.

Se ha de comentar que el método comunicativo tiene actualmente gran importancia en la enseñanza de lenguas, ya que en nuestros días se practica en diversos libros de texto e instituciones educativas. Además aunque no es estrictamente el método que utilizamos en Acatlán para la enseñanza del español, nuestro programa de primer nivel comparte con éste muchas particularidades.

En este apartado aprovechamos para recordar que al egresado de la Licenciatura en lengua y literatura hispánicas, le es conveniente conocer las diferentes metodologías de la enseñanza de lenguas, dado que esta información lo capacita para criticar los modelos de enseñanza que se han realizado, así

²⁵ SHAW, Anthony M en "Eclécticismo, polémicas y dogmas: un enfoque racional" en *Estudios de lingüística aplicada*, año 3, No. 4, agosto 1985, p. 165.

como para elegir y seleccionar los recursos que considere convenientes en su labor como profesor de L2.

3.1.3. La gramática y las habilidades de la lengua.

En la mayoría de los métodos de enseñanza de una L2 se ha cuestionado la instrucción de la gramática. Algunos teóricos la consideran el elemento más importante, otros la evaden, algunos la enfocan como un recurso sin importancia; sin embargo, hemos de admitir que representa un elemento esencial en la instrucción de una lengua y, por esta razón, requerimos revisar su concepto.

De acuerdo con Fernández, la gramática es: “El conjunto de regularidades que forman el sistema de una lengua, el dominio de esta gramática es totalmente necesario para la comunicación y es un conocimiento implícito de todos los hablantes de la lengua”.²⁶

Este conocimiento del nativohablante es, generalmente, inconsciente; no obstante, el aprendizaje de la gramática de una L2 presenta otras características, y el concepto observa también otras variantes. Los teóricos de la enseñanza de lenguas distinguen tres tipos de gramáticas:

1. La gramática descriptiva. Es aquella que:

ofrece estudios no sólo de tipo morfológico y sintáctico sino también fonológico y semántico de la lengua . y tiene la capacidad de resolver dudas de uso, ya que la naturaleza dinámica de la lengua provoca cambios que únicamente una gramática de este tipo puede registrar²⁷

2. La gramática de aprendizaje. En esta gramática el lingüista organiza y presenta la información al estudiante de tal manera que él pueda descubrir por sí mismo las normas de uso de la lengua que estudia, en este aprendizaje juega un papel importante la facultad del alumno para crear sus propias hipótesis y acertar haciendo uso de la lengua que aprende.

3. La gramática pedagógica. Se le considera.

un auxiliar didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado a partir de una gramática descriptiva y de las necesidades, objetivos y antecedentes lingüísticos, tanto de la lengua materna como antecedentes

²⁶ FERNÁNDEZ, Sonsoles *Didáctica de la gramática* Madrid, Narcea, 1986 p. 3

²⁷ PALOMÉ LAGARDA. *Op Cit.* p. 4.

lingüísticos de desarrollo en la lengua meta, que tenga la población a la cual va dirigida ²⁸

En la enseñanza de una L2, la gramática pedagógica interviene primordialmente, puesto que observa los diferentes aspectos que intervienen en el desarrollo de dicha instrucción.

Es importante señalar que esta gramática suele partir de una enseñanza normativa, misma que revisa la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas por lo cual sólo se precisa enfocarla dentro de una gramática pedagógica dirigida a la enseñanza del español como una L2.

Se considera que el aprendizaje de una lengua necesita del conocimiento de las particularidades que regulan su sistema, es decir, de la gramática, sin embargo, esto representa solamente un paso en el camino; igualmente requiere llevar lo aprendido a una práctica que le permita participar de este idioma. Debe desarrollar la capacidad de leer, escuchar, escribir y hablar en la lengua que estudia. De tal forma que el alumno al ejercitarse en las habilidades de la lengua, observe implícitamente en sus producciones los aspectos gramaticales.

Al revisar este aspecto, Ana María Maqueo distingue dos momentos importantes en este proceso:

1) un primer acercamiento, de aprendizaje consciente, en el que se emplea la lengua pensando en términos gramaticales y racionalizando constantemente el uso de los diversos elementos; 2) un segundo período, automático, fluido, en el que se emplean pero no se racionalizan las reglas gramaticales ²⁹

De esta cita se desprende que si bien un estudiante aprende de memoria las reglas gramaticales pero no es capaz de llevarlas a una realización oral y escrita, no está participando de esa lengua; "la lengua está muerta en relación con ese individuo" ³⁰

El alumno necesita desarrollar tanto una competencia lingüística como una competencia comunicativa, en ello intervienen esencialmente las destrezas de la lengua que por su naturaleza pueden ser receptoras o productivas. ³¹

Dentro de las receptoras, que pueden situarse en el primer acercamiento mencionado por Maqueo, están las comprensiones auditiva y de lectura. La primera precisa de la comprensión de las funciones comunicativas de las

²⁸ *Ibidem* p 5

²⁹ MAQUEO, Ana María. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*. México. Limusa. 1984 p 44.

³⁰ *Idem*.

³¹ Es necesario comentar que una habilidad puede tener tanto características receptoras como perceptivas, está en discusión aún este aspecto, sin embargo, esta memoria no tiene el alcance para participar en tal polémica.

oraciones que se oyen, las cuales se desarrollan dentro de un contexto específico relacionado con la producción oral. En tanto que la segunda lleva a cabo un proceso de comprensión, selectivo y anticipatorio, cuya característica principal es el carácter interpretativo del alumno el cual se vale de sus conocimientos anteriores y establece una interrelación entre el texto y el lector.

Dentro de las productivas, que pueden situarse en los dos niveles de Maqueo, está la producción oral, en la cual interviene la competencia comunicativa, los conocimientos de las reglas y estructura de la lengua; en ella se desarrolla una interacción recíproca, especialmente en los diálogos, e intervienen no sólo formas gramaticales y fonológicas sino también gestos y movimientos corporales de carácter visual. Asimismo se encuentra la producción escrita que es un proceso creativo donde se presentan los siguientes elementos:

1. Etapa de planteamiento, en ésta los pensamientos se organizan dentro de una estructura léxico-gramatical, predispuesta y con una intención específica.

2. Convención, en ella se requiere tener en cuenta las consideraciones generales y las convenciones normales de expresión gráfica y de puntuación.

3. Elección: en esta etapa quien escribe elige un medio específico de expresión que generalmente requiere de la consideración de habilidades psicomotoras.³²

El desarrollo de estas cuatro destrezas de la lengua en conjunción con la gramática capacitan al alumno para participar realmente de la lengua que estudia. El aprendiz se introduce gradualmente en la competencia lingüística. Es posible para él conversar con nativohablantes, leer y comprender textos, producir en forma escrita, en otras palabras: vivir la lengua. Recordemos que establecer una conversación con un nativohablante es un importante logro para un alumno extranjero.

Es importante observar que en la comunicación oral intervienen regularmente dos actividades: hablar y escuchar, para lo cual la comprensión y expresión oral son importantes; por consiguiente, una clase de L2 debe dar oportunidad a los alumnos de la práctica oral.

³² PALOMÉ LAGARDA. *Op. Cit* p. 64

A propósito de esto comenta Marín la existencia de tres niveles de comprensión:

- 1 Identificación de los contenidos fonético, léxico y gramatical
- 2 Selección de aquellos elementos más destacados de la cadena hablada que permiten una interpretación exacta del mensaje
- 3 Retención de la información recibida”³³

Las habilidades orales representan generalmente el primer contacto del alumno extranjero con la lengua que estudia, por ello su ejercitación es de suma importancia; aunque las destrezas escritas, tanto en su comprensión como en su producción significan también un elemento importante en el proceso de aprendizaje de una L2.

La lengua escrita es un mecanismo eficaz de comunicación y su aprovechamiento puede reforzar las prácticas orales, de hecho la combinación de ambas dará mejores resultados.

Se ha observado que los objetivos que se persiguen con la comprensión de lectura son, generalmente, obtener información; esta habilidad debe capacitar al alumno a entender diferentes niveles de significado presentes en un texto: el léxico, el gramatical y el sociocultural. Esta destreza busca que los aprendices descubran el significado de palabras y frases, relacione las partes del mismo y se valga de ella en su vida diaria. De acuerdo con Marín un ejercicio de este tipo debe realizarse con textos auténticos³⁴, donde se puede buscar una información concreta o bien un mensaje global y con respecto a los términos desconocidos, se pueden precisar del contexto.³⁵

Respecto a la expresión escrita, opina Marín que tras la enseñanza de la producción oral debe seguirse la enseñanza de la destreza escrita. “cualquier práctica de expresión escrita debe tomar como punto de partida la actividad oral.”³⁶ Afirma que el uso de la escritura tiene que apuntar fundamentalmente a reforzar lo practicado oralmente, especialmente para los aprendices principiantes. Este medio de expresión observa sus propios objetivos, ya que permite la comprensión a través de otro formato

³³ *Ibidem.* p. 72

³⁴ Se entiende por texto auténtico aquel que no ha sido creado para la enseñanza de la lengua. No obstante hemos de mencionar que para un nivel básico es difícil trabajar con materiales de este tipo, por ello con el fin de que el aprendiz realmente comprenda, se suele modificar, tratando de hacerlo en la menor medida posible, pero finalmente es semiauténtico.

³⁵ MARCOS MARÍN. *Op. Cit.* p 73

³⁶ *Ibidem.* p 74.

Finalmente quisiéramos destacar que a partir de un ejercicio de *comprensión*, se puede pasar a un ejercicio de *expresión* o viceversa. La enseñanza integrada de las destrezas de escuchar y hablar, leer y escribir, además de que nos permiten aprovechar el mismo material para la práctica simultánea de dichas actividades, responde a un fenómeno natural que se presenta en el uso de una lengua. De tal manera que cualquier práctica sobre determinada habilidad lingüística puede complementarse y apoyarse en el ejercicio de las restantes.

3.2. El Departamento de español para extranjeros del CIE de Acatlán.

3.2.1. La forma de trabajo.

En este Centro de idiomas los cursos de español para extranjeros tienen una duración de noventa horas. Se imparten en tres sesiones semanales de tres horas. Se cuenta con cinco niveles actualmente, con vistas a integrar un sexto en el futuro. Cada grupo cuenta con dos profesores y tiene un cupo máximo de quince alumnos.³⁷

Se establece una comunicación constante entre los docentes para revisar los problemas particulares y evaluar los ejercicios y exámenes. El curso no se divide por maternas, es integral y complementario; por ello, los mentores atienden tanto la gramática como el desarrollo de las destrezas de la lengua. Se atienden simultáneamente la enseñanza de la gramática y el vocabulario, la producción oral y escrita, así como la comprensión auditiva y de lectura. No se establece un método de enseñanza específicamente, sin embargo, hemos observado los siguientes principios.

- ♦ La clase se imparte en español desde el inicio.
- ♦ Por lo general se hacen correcciones, tomando en cuenta el grado de dificultad del nivel y tratando de no romper el hilo de la comunicación.
- ♦ Se estudian los aspectos gramaticales con un vocabulario propicio, por ejemplo, en la revisión del verbo *ser* se usa el léxico propio para indicar

³⁷ La presencia de dos profesores se debe a que una clase de tres horas implica una jornada muy larga que pedagógicamente no se sugiere sea atendida por un solo profesor. De igual modo, el número de alumnos no excede las quince personas para que puedan ser atendidos adecuadamente por los profesores.

profesiones, nacionalidades y adjetivos de características físicas de objetos e individuos

- ♦ Los aspectos gramaticales se refuerzan mediante una práctica, ya sea oral o escrita, o con las tareas en casa.
- ♦ Se busca que el alumno encuentre relación entre los temas que se trabajan en clase y sus necesidades comunicativas.
- ♦ En todos los niveles, pero principalmente en los primeros, se procura que el alumno desarrolle una comunicación oral eficaz
- ♦ Se recurre a la gramática para comprender y explicar los errores
- ♦ Se considera a la lengua no sólo como un medio de comunicación sino también como la expresión de la cultura.

Se puede distinguir que la forma de trabajo en este Departamento no coincide del todo con alguno de los métodos antes mencionados, sin embargo, comparte algunas características con el enfoque comunicativo principalmente como: su interés en los objetivos comunicativos y el desarrollo de las habilidades de la lengua, el carácter ecléctico y el uso de diferentes registros; asimismo tiene particularidades semejantes al método directo, entre los cuales podemos mencionar: la utilización de la lengua que se aprende para su enseñanza y la no traducción. Con respecto al método audio-oral, igual que en éste, se corrigen prontamente los errores y cuando se practica la mecanización, se busca darle un contexto que nos lleve a la comunicación.

La bibliografía con que se trabaja es variada, aunque hemos de comentar que el libro que se utiliza fundamentalmente es *Pido la palabra*.³⁸ Cada profesor elige libremente sus materiales y de igual manera, elabora los propios. También hace uso del banco de materiales con que cuenta el Departamento, éste se integra de imágenes, libros, revistas, cassettes, videos, juegos y ejercicios elaborados por los profesores que han impartido clases en Acatlán.

³⁸ Es preciso comentar que este libro está fundamentado en el método comunicativo y usa los registros de la norma culta media de la Ciudad de México.

3.2.2. Los materiales didácticos.

Los materiales didácticos son los auxiliares básicos en la enseñanza de idiomas, especialmente si no se utiliza la lengua nativa del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En Acatlán, la enseñanza del español a extranjeros se imparte exclusivamente en español, por ello se requiere necesariamente de materiales didácticos que apoyen al profesor en el aula, primordialmente en los primeros niveles.

El campo de la enseñanza de español para no hispanohablantes en México no cuenta con una amplia bibliografía, es escasa la presencia de libros realizados exclusivamente para estos fines; se pueden mencionar sólo algunos libros editados por la UNAM. Por ello se recurre a libros hechos en España y E.U., sin embargo, éstos no comparten los mismos usos dialectales y esta situación obliga a los profesores a realizar adaptaciones o explicar las equivalencias con el español de México, si es que el profesor las conoce.³⁹ Respecto a otros materiales no bibliográficos el problema reside en que no están diseñados para la enseñanza de una L2, son muy costosos y las instituciones no cuentan con ellos; esta circunstancia lleva al profesor a realizar sus propios auxiliares didácticos.

La elaboración de materiales no representa un trabajo sencillo: “La preparación... requiere que el maestro conozca perfectamente el objetivo que quiere alcanzar a través de él, además de tener en mente la mejor manera de elegirlo, prepararlo y aprovecharlo.”⁴⁰

Efectivamente, el profesor necesita adaptar el material a las circunstancias de su trabajo, a las necesidades del grupo y a su forma personal de enseñar. Debe elegir entre una gran variedad de posibles materiales, aplicar su creatividad y hacer de sus recursos un elemento que motive a los estudiantes para trabajar en clase.

Entre los materiales más comunes en el salón de clases se encuentran el pizarrón y el libro de texto; el primero es un auxiliar tanto para el profesor como para los alumnos. Ese recurso constituye un “auxiliar por excelencia. Marca una secuencia, gradación de temas y selección de ejemplos, compila

³⁹ Es preciso indicar que si bien no comparten el mismo uso dialectal ni la misma realidad socioeconómica, todos presentan un español medio, lo cual los hace útiles para usarse en cualquier lugar

⁴⁰ CERVERA SURDEZ. *Op. Cit.*, p. 82.

además el vocabulario idóneo y sirve de base para ejercicios adicionales y otras actividades del plan de clase”⁴¹ Sin embargo, no existe una variedad de libros como para llevar a cabo una selección y sólo es posible valerse de aquéllos que más se adapten al programa o temario que se lleva en Acatlán; por tal razón, el requerimiento de apoyos didácticos persiste.

Podemos distinguir dos tipos de materiales didácticos: los visuales y los auditivos, como materiales visuales tenemos las revistas, los artículos de periódico, los carteles, los objetos que hay en el aula, etc; como materiales auditivos: las cintas grabadas y la propia voz del profesor y la de los compañeros de clase. Entre los materiales también contamos con las películas que por sus características son tanto visuales como auditivas.

Al elegir un material didáctico el profesor requiere preguntarse qué va a trabajar, qué habilidad pretende fomentar. Si se trata de trabajar la comprensión de lectura, qué artículo o texto ha de seleccionar. Con qué canciones o cintas grabadas especialmente para la enseñanza del español para extranjeros va a practicar. Si el alumno cuenta con el vocabulario necesario para comprender la lectura, la película, la canción o la cinta. Es un trabajo de reflexión y requiere de un tiempo para detectar las posibles dificultades y explotarlo al máximo.

Recordemos que un egresado de Letras hispánicas no ha sido aleccionado en la preparación de materiales didácticos para la enseñanza de una L2 y no cuenta con bibliografía suficiente para realizar una selección; por ello, se guía por su intuición y la experiencia que va adquiriendo en la práctica. Labor difícil cuando se va iniciando esta actividad, sin embargo, generalmente salvable. Afortunadamente en Acatlán, un profesor que se inicia en esta labor, cuenta con el apoyo de sus compañeros con mayor experiencia.

Marcos Marín, en su *Lingüística aplicada*, comenta la utilidad de los siguientes materiales didácticos:

El magnetófono, que en nuestro caso equivale a nuestras grabadoras, lo define como “un medio técnico que tiene la ventaja de presentar la lengua oral en situaciones reales, con voces múltiples y con la expresión de los rasgos suprasegmentales: intensidad, ritmo, tono, cadencia, etc.”⁴²

Como medios visuales menciona al proyector y al retroproyector. Comenta que estos recursos pueden auxiliar a los medios auditivos en la

⁴¹ *Idem*

⁴² MARCOS MARIN. *Op. Cit...* p 75

exposición de un sinnúmero de temas. La proyección puede realizarse en diferentes tamaños de diapositivas, fotocopias, etc

Una presentación audiovisual en clase permite explicar, ampliar o repasar cualquier tema; la presentación audiovisual del material, con prioridad de la imagen, aumenta la comprensión oral y desarrolla la destreza auditiva, el alumno tiene un contacto más cercano con lo que observa y escucha. Tal es el caso del video en el cual se presenta la relación imagen-sonido o bien la *representación acústico-óptica*, lo cual activa los sentidos correspondientes en quien observa y escucha.

Menciona Marín que dentro de la psicología de la repetición “cualquier impulso sensorial percibido por nuestros sentidos, sea un rostro, un ruido, un olor, etc., es portador potencial de información”.⁴³

Las actividades fundamentadas en un video activan el sentido auditivo y el visual. El alumno alimenta su memoria dado que el aparato de percepción y asociación puede transformar la información recibida por las vías visuales. La imagen influye positivamente en la comprensión de materiales orales, el oír y escuchar simultáneamente permite la práctica de dos destrezas que representan “el medio técnico que más se aproxima a la configuración del ser humano en lo que se refiere a la percepción y, por ello, es el mecanismo más apropiado para fortalecer la recepción de la lengua”.⁴⁴

Cuando se realiza una práctica con video se le expone al aprendiz a un acto lingüístico completo. El alumno percibe con claridad las circunstancias que acompañan esta producción. Observa la gramática, el léxico, la pronunciación, la entonación, los gestos, los movimientos, etc. Se expone un material con una gran cantidad de información que auxilia la comprensión del mismo.

Este tipo de recursos nos permite incluir entre nuestros materiales didácticos, elementos que informen sobre la cultura del pueblo que habla la L2, acerca a los alumnos a aspectos socioculturales y sociolingüísticos que podrán comprender con mayor facilidad en una exposición audiovisual.

Un recurso didáctico sumamente socorrido en la enseñanza de lenguas es el laboratorio de idiomas, medio sonoro útil en la comprensión y expresión orales. Esta práctica se fundamentó en sus inicios en el modelo conductista de estímulo y respuesta (E-R). Los ejercicios que se realizan en el laboratorio están encaminados a desarrollar en el aprendiz un automatismo en la lengua que

⁴³ *Ibidem.* p. 76

⁴⁴ *Ibidem.* p. 77.

aprende por medio de la comprensión auditiva y de la recepción formal de la gramática y el vocabulario, tales como la repetición, la sustitución, la adición, etc

La programación en el laboratorio de idiomas propicia también ejercicios *situacionales dirigidos a la comprensión auditiva con mejor calidad de sonido*. Facilita los ejercicios de fonética y cuando así se requiere le permite al alumno tener una práctica individual en la que establece su propio ritmo. Es un recurso que se va desarrollando con la velocidad de los avances tecnológicos, por ello cada vez es posible realizar más actividades que apoyen el desarrollo de las diferentes destrezas de la lengua y llevar a cabo trabajos donde se fomenten varias habilidades a la vez, como la visual y auditiva, por ejemplo.

Desafortunadamente en nuestra institución, existen pocos materiales propios para el uso del laboratorio en la enseñanza del español como L2 y por esta razón no es posible explotarlo en todas sus posibilidades.

Un recurso más que deseamos comentar es la computadora. En nuestro Centro, hasta ahora no la utilizamos con este fin, sin embargo, deseamos comentarlo brevemente.

El ordenador, de acuerdo con Marín⁴⁵, se comenzó a utilizar para la enseñanza de lenguas en los años sesenta como sistema de corrección automatizada de pruebas objetivas, confeccionador de listas o auxiliar del profesor; pero su uso definitivo fue el contacto directo con el alumno como método de enseñanza y autoevaluación. Este recurso permite una evaluación continua del estudiante gracias a los constantes ejercicios que van probando su comprensión. Permite una gradación individual del ritmo de aprendizaje. Representa un recurso sumamente atractivo para el aprendiz por su carácter *lúdico e interactivo*.

La gran ventaja de esta máquina como instrumento didáctico es su *capacidad de individualización*, especialmente para aquellos aprendices que se cohiben ante la clase y prefieren un método de enseñanza más privado. Además, el avance tecnológico proporciona cada vez mayor número de posibilidades como el uso de internet, chat, etc. Sin embargo, en este recurso se pierden las ventajas que otorga la convivencia con los compañeros de curso y la presencia de un profesor

⁴⁵ MARCOS MARÍN *Op Cit.* pp. 78-79

3.2.2.1. La bibliografía.

En México, a pesar del gran interés que existe por estudiar nuestro idioma, el número de escuelas y profesores que se dedican al estudio especializado de la enseñanza del español como L2 es muy reducido. De la misma manera, el material didáctico que puede utilizarse en este campo no se encuentra fácilmente a nuestro alcance .

A partir de 1984, esta situación comenzó a cambiar, cuando se publicó la obra *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*⁴⁶, donde su autora comenta "lo poco explorado que está en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje del español como L2"⁴⁷ y además, presenta un trabajo de investigación dentro del campo de nuestro interés, hace un análisis de errores del uso del pasado en estudiantes extranjeros.

No obstante, en 1981, Claudia Parodi ya hacía referencia a este problema, en su libro *La investigación lingüística en México*: "... pocos son los estudios que investigadores especializados han hecho sobre diferentes problemas que se le presentan al extranjero que recibe cursos de español."⁴⁸

Ahí mismo, expuso las principales investigaciones que se estaban realizando entonces dentro de la UNAM, precisamente por Ana María Maqueo y colaboradores. En primer lugar citó el trabajo titulado *El español como segunda lengua* , donde se hace una revisión de las estructuras gramaticales y el vocabulario que usan los alumnos extranjeros tras un año de estudios. En segundo lugar, la aplicación de un cuestionario para conocer la actitud y motivación de los alumnos no hispanohablantes hacia la L2.

De igual forma, Parodi comenta la existencia de dos investigaciones más en la Facultad de filosofía y letras, dirigidas, también, por Maqueo dentro del seminario de Lingüística aplicada: una de ellas para detectar las faltas cometidas por alumnos extranjeros y relacionarlas con las de los niños en el proceso de adquisición del español como L1; la otra, para medir la comprensión por parte de los estudiantes de sus propios errores.⁴⁹

Comenta Alarcón Neve que los trabajos de la profesora Maqueo y sus colaboradores tuvieron como fruto los siguientes libros: *Español para extranjeros* de Ana M. Maqueo (1974), *La palabra en movimiento* de Juan

⁴⁶ MAQUEO, *Op. Cit.* p. 204.

⁴⁷ *Ibidem.* p. 183.

⁴⁸ PARODI, Claudia. *La investigación lingüística en México* México. UNAM. 1981 p. 70

⁴⁹ *Ibidem.* p. 74.

Coronado (1976), *Imágenes y palabras*, de ambos autores (1981), *La palabra escrita* de Margarita Murillo (1982): así como un texto pedagógico titulado *La enseñanza del español a no hispanohablantes* (1983).

Un nuevo grupo de estudiosos del CEPE⁵⁰; tomó la tarea de elaborar libros de texto, el resultado fue la nueva serie *Pido la palabra* (1988), para el primero y tercer niveles, así como *Hablar y pensar en español. Manual de español I* (1986), libros que fueron realizados bajo el enfoque comunicativo.

Actualmente, otras universidades del interior están trabajando al respecto, como las Universidades de Guadalajara y de Querétaro.⁵¹

Varias universidades más, oficiales y particulares, en la ciudad de México o en provincia, imparten cursos de español para extranjeros, como nuestra escuela, la Universidad de Veracruz, la Universidad de Sinaloa, el Tecnológico de Monterrey y La Universidad de las Américas. En estas instituciones se elaboran sus propios programas y los profesores realizan su propio material didáctico, debido a que los trabajos realizados en las principales instituciones dedicadas a esto, como el CEPE de la UNAM o el CEE de la Universidad de Guadalajara tienen muy poca difusión y sus ediciones sólo alcanzan para satisfacer las necesidades locales

Al respecto de la bibliografía con que se cuenta para la enseñanza del español como L2 en México, Claudia Tovar⁵² hace una revisión crítica de los libros editados por la UNAM y comenta los siguientes libros

⁵⁰ El origen del Centro de Enseñanza para Extranjero (CEPE) fue el primer curso de verano impartido de julio a agosto en 1921 Su fundador y director fue Pedro Henríquez Ureña quien trabajó en esta labor al lado de Julio Torri, Vicente Lombardo Toledano, Federico Onís, Manuel Romero de Terreros, Daniel Cosío Villegas, Alfonso Caso, Carlos Pellicer, Jaime Torres Bodet y Luis G Urbina Todos ellos con una gran preparación y experiencia en su especialidad, lo cual dio reconocimiento nacional e internacional al Centro

⁵¹ Esta última en 1988 inició la Licenciatura en Lenguas Modernas con la especialidad en español, la cual contempla en el perfil de sus egresados la enseñanza del español a extranjeros Aborda materias como psicolingüística, lingüística aplicada, técnicas de enseñanza y evaluación, con las que se pretende formar al profesional que satisfaga la demanda de maestros preparados en este campo.⁵¹

⁵² TOVAR ORTIZ, Claudia Obdulia . *El problema de los tiempos pretérito y copretérito en los extranjeros de habla inglesa que estudian español como segunda lengua en la UNAM*, Tesis (Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas), ENEP Acatlán, UNAM, México, 1996, pp 43 y siguientes.

LIBRO	MÉTODO	TIPO DE EJERCICIOS	HABILIDADES DE LA LENGUA
BALP DE DONNELLY, Guadalupe. <i>Lecciones de español. Primer curso.</i>	Método directo	<p>Se caracterizan por la repetición coral. Se pretende reforzar la pronunciación y la gramática con base en frases correctas gramaticalmente a las cuales se les hacen pequeños cambios como modificar el sujeto, el número, el tiempo verbal o algún adverbio. En general Tovar los califica con la palabra automatismo</p> <p>Una cualidad de este libro es que incluye aspectos de cultura general, menciona personajes mexicanos y además contiene un apéndice de lecturas que podrían servir para practicar alguna habilidad.</p>	Contiene un apéndice de lecturas que podrían servir para practicar alguna habilidad
MAQUEO, Ana María. <i>Español Uno. La lengua y la vida en México.</i>	Método audio-oral fundamentalmente, aunque presenta explícitamente aspectos gramaticales. No prohíbe la traducción. El Libro está dirigido a angloparlantes.	<p>Los ejercicios se realizan con dos pasos escuchar y repetir. Introduce gradualmente gramática y léxico. Pretende presentar la lengua en situaciones reales</p> <p>Comenta la autora que debido a su forma de trabajo el libro deberá permanecer cerrado la mayor parte de la clase, razón por la cual Tovar se pregunta ¿para qué queremos el libro?</p>	Busca desarrollar exclusivamente la comprensión auditiva y la expresión oral. Reduce al mínimo las comprensiones de lectura y el trabajo escrito.

<p>MAQUEO, Ana María. Español para extranjeros (Segundo curso)</p>	<p>Método audio-oral fundamentalmente.</p>	<p>Este libro se considera un manual de los usos de América Latina en general y de México en particular.</p> <p>Recomienda que los ejercicios se realicen oralmente con el libro cerrado y que el alumno repase y revise las estructuras en forma escrita en su casa.</p> <p>Cuenta con dos apéndices: el primero incluye verbos irregulares, y el segundo, una colección de lecturas de autores mexicanos, españoles e hispanoamericanos.</p>	<p>Da importancia al enriquecimiento del vocabulario y a la práctica de pronunciación y entonación</p>
<p>MAQUEO, Ana María y Juan CORONADO <i>Imágenes y palabras 2.</i></p>	<p>Método audio-oral</p>	<p>La estructura de cada sección abarca cuatro aspectos: presentación, repetición, ejercitación y producción. La presentación es un diálogo o un texto corto. La repetición consiste en la reiteración mecánica de la muestra. La ejercitación pretende familiarizar al alumno, sin embargo, no solicita actos comunicativos pues las respuestas son predecibles. La producción parte de un estímulo visual que genera un ejercicio de preguntas y respuestas, estas prácticas pretenden hacer una comprobación de lo aprendido, en ellas las respuestas no son predecibles, se espera que el aprendiz genere sus propias formas</p>	<p>Considera que el primer acercamiento de los aprendices debe limitarse a la lengua oral.</p>
<p>CERVERA SUR-DEZ, Alicia <i>et. al.</i> <i>Hablar y pensar en español. Manual de español I.</i></p>	<p>Enfoque comunicativo.</p>	<p>No considera el aspecto cultural.</p>	<p>Promueve las habilidades de la producción oral y escrita</p>
<p>CERVERA SUR-DEZ, Alicia <i>et. al.</i> <i>Pido la palabra. Primer nivel.</i>⁵³</p>	<p>Enfoque comunicativo.</p>	<p>Cada unidad presenta un desglose del contenido temático, los objetivos de comunicación y los aspectos lingüísticos que considerará. Este libro incluye cintas con diálogos, entrevistas y canciones; recursos que pueden utilizarse en un sinnúmero de actividades.</p>	<p>Ofrece una simbiología que se trabaja en cada unidad, las habilidades de la lengua y la sistematización gramatical.</p>

⁵³ A este libro le siguen otros cuatro correspondientes del segundo al quinto nivel, mismo que fueron realizados por varios grupos de trabajo del CEPE

Como podemos observar, la revisión de Tovar busca elementos como: qué método de enseñanza sigue el texto, si éste presenta el uso dialectal de México, si observa elementos culturales en su información, qué tipo de ejercicios presenta, qué destrezas de la lengua pretende desarrollar en el aprendiz, etc. Estos elementos comentados por la autora son precisamente los que debe observar el egresado de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas, ya sea para seleccionar sus materiales bibliográficos o para elaborar los propios, por ello consideramos útil conocerlos.

3.2.3. Instrumentos de evaluación en el departamento de español para extranjeros.

La evaluación en cualquier área del conocimiento abarca un amplísimo campo de estudio; conscientes de ello, hemos de comentar que en el presente trabajo, sólo revisaremos los exámenes elaborados en el Departamento de español para extranjeros de Acatlán.

Es preciso puntualizar que el diseño de un instrumento de evaluación no es sencillo, en las clases de la Licenciatura nos enseñaron algunas técnicas para la elaboración de exámenes. sin embargo, existe una gran diferencia entre las pruebas de conocimientos sobre el español dirigidos a mexicanos y aquéllas que pretenden evaluar los avances de un estudiante para quien el español es una L2.

En relación con estas cuestiones un grupo de profesores encabezados por Dolores Novelo⁵⁴ realizaron un proyecto cuyo objetivo fue elaborar una batería de exámenes válidos y confiables que evaluaran con objetividad y equidad; se pretendía con esto contrarrestar el uso de instrumentos de evaluación diseñados improvisadamente. Cabe mencionar que aunque este estudio está dirigido a la lengua inglesa, se pueden tomar sus criterios para aplicarlos en el idioma español y por esta razón hemos decidido revisarlos.

Para la realización de este proyecto tomaron como fuente de información de igual importancia tres elementos: el profesor, el examen y el estudiante. Consideraron al examen como un instrumento de medición capaz de cuantificar determinadas habilidades lingüísticas de una lengua.⁵⁵ Acompaña a esta definición la de los exámenes de aprovechamiento como: "instrumentos

⁵⁴ NOVELO, Dolores, *et. al* "Diseño de exámenes y cursos para propósitos específicos: Inicio del cambio en la enseñanza del inglés." en *Estudios de Lingüística aplicada*, Año7, Número 9, julio, 1989, Mexico, UNAM-CELE

⁵⁵ *Ibidem*, p. 207

diseñados con base en un programa, que pretende medir lo que un estudiante haya aprendido durante un período determinado del proceso de enseñanza-aprendizaje.”⁵⁶

Asimismo consideraron en su trabajo la validación de un examen, la cual consiste en determinar la congruencia entre las características de un examen y la producción de respuestas acordes a los propósitos del mismo. Consideran que debe cubrir las siguientes etapas: validación visual, validación de contenido, validación de formato y confiabilidad.

La validación visual consiste en que un grupo de profesores, ajenos al equipo de diseño, afirme públicamente que la apariencia del conjunto de reactivos es el propio de un examen.

La validación de contenido asegura que el examen presenta los temas que integran del programa de la materia que se desea medir.

La validación de formato es aquella investigación que se realiza para afirmar que “tanto el diseño de los reactivos como la claridad y precisión de instrucciones reduzcan al mínimo la posibilidad de resultados de aplicación diferentes a los esperados, originados por la variación de examinadores y de circunstancias de aplicación”.⁵⁷

La confiabilidad es una investigación estadística de los resultados obtenidos de la aplicación de un examen que corrobore que tanto el poder de discriminación como el grado de dificultad de cada uno de los reactivos del examen corresponden a criterios establecidos.⁵⁸

Un examen de L2 requiere evaluar especialmente el avance desarrollado en las habilidades de lengua. El alumno debe producir en forma escrita y oral, además de comprender lecturas y grabaciones. En cuanto a la expresión oral, el estudiante necesita demostrar su habilidad para producir de acuerdo con las particularidades lingüísticas que emplea un hispanohablante.

Para las tareas de evaluación, de acuerdo con Novelo, habrán de observarse tres elementos importantes.

- 1 La fluidez. Se distingue la prontitud de respuesta al lenguaje oral, acordes a las normas de comunicación; es decir, se verifica la velocidad con que el aprendiz participa del lenguaje.

⁵⁶ *Idem*

⁵⁷ NOVELO, Dolores., p 208

⁵⁸ *Idem*

2. La coherencia. En este aspecto se observa el grado de pertinencia de las expresiones que usa el estudiante en correspondencia con las expresiones del interlocutor y la situación en la que participa.
3. La actitud participativa. Su voluntad de iniciar y continuar el intercambio de información.

La evaluación de la producción oral es difícil porque se presta a parámetros subjetivos y representa para los aprendices una habilidad que implica mayor rapidez en la respuesta y menos tiempo para la reflexión. En muchos casos los alumnos escriben correctamente las estructuras gramaticales, sin embargo, en la producción oral titubean mucho y no la desarrollan al mismo nivel que la escrita. Tienen un gran temor por hablar en español y su producción tiene problemas de concordancia, conjugación y pronunciación.

Los ejercicios de comprensión auditiva en los instrumentos de evaluación son considerados especialmente difíciles por los alumnos,⁵⁹ por tanto, llegan al examen con un gran temor que obstruye su entendimiento. La valoración de esta destreza requiere medir la velocidad de respuesta, la comprensión del mensaje global y de alguna información específica.

Con respecto a las comprensiones de lectura, desde el punto de vista de Novelo, se debe evaluar la “habilidad para reaccionar a las reglas lingüísticas manifiestas en un texto escrito derivando significado en términos de morfología, sintaxis, cohesión y coherencia”.⁶⁰ En cuanto a la morfología debe reconocer los rasgos portadores de significado en las palabras, en cuanto a la sintaxis, las estructuras lingüísticas; en la cohesión, las ligas convencionales entre las unidades de significado como la oración que le permita formar unidades mayores como el discurso.

En cuanto a la producción escrita se precisa observar la habilidad del aprendiz para construir textos cohesivos y coherentes donde haga uso del conocimiento del vocabulario y la sintaxis de la lengua. En esta actividad, los alumnos de Acatlán generalmente presentan buenos resultados a pesar de no contar con diccionario en el examen y tener problemas con el léxico.

⁵⁹ Entre los factores que dificultan la comprensión auditiva podemos mencionar la escasez de prácticas similares en clase, lo cual no los familiariza con este tipo de ejercicios, una presentación inadecuada del reactivo: un grado de dificultad que no corresponda al nivel del grupo, vocabulario desconocido porque no forma parte de los términos básicos del curso.

⁶⁰ NOVELO. Dolores. Op. Cit., p. 209.

Asimismo, deben considerarse los porcentajes que corresponderan a cada habilidad y a los conocimientos gramaticales en la totalidad de los puntos del examen.

En la difícil tarea de la elaboración de instrumentos de evaluación, Silvia Gutiérrez⁶¹ ofrece una propuesta interesante bajo el enfoque psico-sociolingüístico que considera a la enseñanza-aprendizaje como un proceso y no como un producto fácilmente descrito y cuantificado. En su carácter psicológico trata de investigar los procesos involucrados en el aprendizaje y en su parte sociolingüística analiza la complejidad del lenguaje y su uso.

Propone pruebas integrativas, en las cuales el aprendizaje de una lengua tiene un propósito comunicativo, por ello la habilidad comunicativa del aprendiz y no su conocimiento formal de la lengua es lo que debe observarse. Sugiere elaborar actividades donde el estudiante muestre su habilidad en situaciones comunicativas.

Considera que los exámenes objetivos privan al alumno de la oportunidad de mostrar su producción y creatividad.⁶² Aprueba la intención de estos exámenes, pero opina que los elementos subjetivos permiten observar más adecuadamente el desarrollo de las destrezas de un aprendiz de L2. Afirma que un examen debe mostrar qué tanto ha avanzado el interlenguaje⁶³ del estudiante en un ejercicio donde se comunique efectivamente.

Se considera que una prueba debiera evaluar el uso del lenguaje, el cual según señala Gutiérrez tiene las siguientes características:

- a) Está basado en situaciones de interacción.
- b) Es impredecible, no podemos saber de antemano qué curso tomará la interacción.
- c) Es contextual, todo uso del lenguaje tiene lugar en un cierto contexto.

⁶¹ GUTIÉRREZ, Silvia. "El enfoque psico-sociolingüístico de la acreditación-evaluación" en *Estudios de Lingüística Aplicada*. Año 8, Número 12, diciembre 1990. México. C.E.P.E. - UNAM. pp 31 a 41

⁶² *Ibidem* p. 34.

⁶³ Selinker creó el concepto de interlenguaje, es el estadio que se presenta en el proceso enseñanza-aprendizaje en el cual se encuentra la L1 con la L2, donde la gramática de una lengua en particular permanece latente después de terminado el proceso de adquisición de la lengua materna y se activa cuando el individuo quiere aprender una L2

Selinker identifica cinco aspectos que influyen en la formación del interlenguaje

- 1 Transferencias lingüísticas de la L1
- 2 Transferencias lingüísticas a partir de la enseñanza.
- 3 Estrategias de aprendizaje del estudiante.
- 4 Estrategias de comunicación en L2
5. Sobregeneralización del material lingüístico de la segunda lengua

- d) Siempre tiene un propósito, cuando una persona se comunica persigue determinados objetivos.
- e) Es auténtico, por ello los materiales auténticos son los que se necesitan para evaluar al aprendiz que nos informará sobre la habilidad comunicativa del candidato para entender términos desconocidos en un contexto dado.

Esta teoría sugiere que se evalúe al estudiante con tareas globales que tengan por objetivo el que el aprendiz enfrente una situación lo más cercana posible a la vida real, es decir, que utilice el lenguaje para hacer algo con él.

Como podemos observar, son muchos los aspectos que se deben tomar en cuenta en la elaboración de exámenes. Un egresado de Letras hispánicas desconoce estos lineamientos y por ello en la elaboración de instrumentos de evaluación no observa los conceptos que posee la LA con respecto a la enseñanza de una L2.

En Acatlán, el Departamento de español ha trabajado en el mejoramiento de este asunto. Cuando iniciamos nuestro desarrollo laboral, en 1994, no existían grabaciones específicamente elaboradas para los exámenes, las que se aplicaban eran extraídas del libro *Pido la palabra*, lo cual daba lugar a que en ocasiones el alumno ya hubiera revisado dicha grabación en clase. Actualmente se cuenta con conversaciones en cintas y ejercicios que evalúan la comprensión auditiva de los mismos, especialmente realizados para el curso de primer nivel. Asimismo una profesora es la encargada de realizar y modificar el banco de exámenes a nivel departamental. Sin duda, el Departamento de español ha avanzado, no obstante, aún los instrumentos de evaluación precisan de mayor desarrollo en el cual participen todos los profesores de la sección.

3.3. El primer nivel de español para extranjeros en el CIE de Acatlán.

3.3.1. El programa.

En este apartado comentaremos el programa con que cuenta el CIE de la ENEP Acatlán para impartir el primer nivel de español para no hispanohablantes.

Este programa fue realizado en 1993 bajo la coordinación de la Lic. Rebeca Patricia Cabañas Maya; desde entonces y hasta ahora, se ha modificado con las observaciones de los profesores que lo imparten, por esta

razón no se considera definitivo. Cuenta con un marco referencial, el cual expone los siguientes puntos.

1. A QUIÉN ESTÁ DIRIGIDO EL CURSO.

El curso está dirigido a individuos que provienen de diversos países por lo cual hablan lenguas diferentes; atienden a motivaciones de muy diversa índole para asistir a nuestros cursos; la edad y la formación profesional tampoco son variables homogéneas, tenemos desde amas de casa hasta profesionistas. Como se puede observar, la característica de nuestros grupos es la heterogeneidad constante.

2. FINALIDAD DEL CURSO

La finalidad del curso consiste en “posibilitar a los alumnos una comunicación efectiva en esta lengua”⁶⁴ y en particular del primer nivel: “sentar las bases que mantendrán la motivación de nuestros alumnos al constatar que cada día pueden comunicar más ideas y cada vez lo hacen mejor”.⁶⁵

Esta enseñanza está fundamentada en la variante mexicana a nivel medio aunque no por ello se dejan de contemplar algunos aspectos que pudieran ser de utilidad para los aprendices, especialmente si éstos han tomado cursos con otras variantes anteriormente.

3. OBJETIVO DEL PROGRAMA.

El programa pretende que al finalizar el curso los alumnos tengan las mismas bases de conocimiento de la lengua y un vocabulario básico similar para expresarse en español, es decir, que a pesar de todas las variables, se logre una formación homogénea que les permita continuar a niveles más avanzados.

La finalidad anterior se pretende lograr con base en un programa que presenta una secuencia de objetivos que cubren tanto los aspectos gramaticales como los comunicativos con los cuales el alumno principiante pueda comenzar a comunicarse en nuestra lengua. Asimismo, se incluyen las situaciones a las que con mayor probabilidad van a enfrentarse los aprendices en su vida diaria en México.

⁶⁴ CABAÑAS MAYA, Patricia. *Programa piloto para el primer nivel de español para extranjeros en el Departamento de español para extranjeros del C.I.E. Acatlán México. UNAM, 1993. P. 2*

⁶⁵ *Idem.*

Se busca introducir al estudiante extranjero a la cultura media mexicana, misma que se manifiesta en la lengua, por ello se pretende establecer una línea temática continua, entre la conversación y la gramática y de una sesión a otra

4. NECESIDAD DEL USO DE LAS CUATRO HABILIDADES LINGÜÍSTICAS.

El programa expone la necesidad del uso de las cuatro habilidades básicas de la lengua, se busca que el aprendizaje sea integral, tomando en cuenta las limitantes de un curso básico. Considera que los primeros contactos con la lengua y sus hablantes suelen ser de manera oral y auditiva, por ello se pone mayor énfasis en estas destrezas. Con respecto a la lectura y la escritura, se propone integrar lecturas de textos cortos, realizar los dictados y trabajos por escrito.

5. LA DIVISIÓN DE LA CLASE Y LA NECESIDAD DE UN TRABAJO COORDINADO DE AMBOS PROFESORES.

El Departamento de español ofrece cursos regulares con una duración de nueve horas a la semana y cursos intensivos de verano de veinte horas a la semana; este tiempo es demasiado largo para ser atendido por un solo profesor, por ello se dividió entre dos profesores. Didácticamente esta separación resulta más efectiva, pues evita el tedio y la monotonía de una sesión demasiado larga. Sin embargo, plantea otro problema que es el trabajo coordinado entre ambos mentores, pues no siempre cuentan con las condiciones para preparar juntos las clases, especialmente en cuanto a disponibilidad de tiempo. Debido a lo anterior, el programa pretende mantener la unidad de este trabajo, ya que propone objetivos comunicativos, gramaticales y culturales concretos a los que los profesores deben dar seguimiento de tal manera que las ideas y el vocabulario sean manejados simultáneamente por ambos.

Atendiendo a la libertad de cátedra, se da un margen de libertad a los académicos, por ello se procuró dejar puntos abiertos en cuanto a lo cultural, donde ellos pueden realizar las actividades que estimen convenientes considerando el nivel y las necesidades del grupo.

6. DURACIÓN Y TIEMPOS DEL CURSO.

Como ya se ha comentado el curso se imparte en 90 horas que suelen dividirse en 10 semanas aproximadamente, a excepción del curso de verano que dura alrededor de un mes.

A este tiempo hemos de restarle tres sesiones que corresponden a la actividad cultural y a los exámenes parcial y final, así como el tiempo que se otorga al descanso en cada clase, de tal modo que conservamos 74.3 horas efectivas de clase en las cuales se pretende impartir nuestro programa

7 CÓMO ESTÁ DIVIDIDO EL PROGRAMA

El programa cuenta con un objetivo general que pretende relacionar la gramática, las habilidades de la lengua y las necesidades inmediatas del aprendiz; sin olvidar los aspectos culturales. Se divide en cuatro unidades que cubren cuatro áreas específicas de las necesidades básicas de comunicación en español:

- 1 Identificación del medio que nos rodea. Localización y descripción del medio.
- 2 Expresar valoraciones personales en relación a actividades cotidianas.
3. Expresar nociones relacionadas con referencia al futuro y al pasado.
4. Expresar valoraciones personales en relación con acciones y sucesos propios o de otras personas.

Cada unidad está dividida en objetivos específicos que indican la finalidad que se persigue al enseñar el contenido de los objetivos comunicativos, lingüísticos y culturales. Todo en conjunto marca la directriz que los profesores deben dar a los temas y el tipo de conocimiento que los alumnos deben asimilar, así como las situaciones en que lo pueden poner en práctica.

El programa incluye un anexo con los temas fonéticos más relevantes de nuestra lengua. Tiene como fin revisar las fallas más típicas en este aspecto desde el principio y evitar que se fosilicen.

8. INTEGRACIÓN DE TEMAS, OBJETIVOS Y ACTIVIDADES.

En este apartado se hace hincapié en que la unidad de los contenidos es una importante meta que se pretende alcanzar. Se pone mayor énfasis en las necesidades reales de comunicación de los alumnos, por ello, se trata de integrar la aplicación de las estructuras gramaticales con los aspectos comunicativos más comunes y cotidianos.

Se comenta que existen estructuras complicadas, gramaticalmente hablando, que el alumno requiere aprender para enfrentar una situación de carácter cultural. En estos casos, no se pretende que el alumno domine la gramática, en ellos es necesario mantener un 'énfoque comunicativo' que

provea al aprendiz de los recursos necesarios para participar y comprender las actividades del objetivo. Entre estos casos se encuentran las fórmulas para saludar, dar las gracias, etc.

Se busca mantener una relación estrecha entre el desarrollo del tema, del léxico y de la gramática para evitar que el aprendiz sienta una disgregación en lo que aprende. Es tarea del profesor mantener esta unidad, pese a las diversas aplicaciones de la lengua y los diversos intereses de los alumnos.

9. RECURSOS DIDÁCTICOS. POSIBILIDADES Y LIMITACIONES

Se cuenta con un banco de material didáctico que está integrado por imágenes, ejercicios de reforzamiento, lecturas, canciones grabadas y escritas, folletos turísticos, juegos, etc. Estos recursos se han ido acumulando a lo largo de los años y es producto del trabajo de los profesores del Departamento.

Este banco de materiales pretende auxiliar a profesores y alumnos, debido a que no contamos con un libro de texto obligatorio. Por tal razón, cada maestro cuenta con la libertad de diseñar su propio material, considerando que los recursos reales de nuestra institución y en general de la enseñanza del español como L2 en nuestro país son escasos.

Sin embargo, hemos de mencionar que contamos con una situación privilegiada, dado que los alumnos pueden observar nuestra lengua y cultura aprovechando su estancia en México, lo que se distingue en la LA bajo el concepto de *inmersión*, lo cual significa que el aprendiz está en contacto con la comunidad lingüística que habla la lengua meta.

El departamento de español realiza actividades culturales con el fin de instruirlos sobre nuestras costumbres, tradiciones y herencia cultural.

10. RETROALIMENTACIÓN DEL PROGRAMA.

El programa es resultado de la labor docente del Departamento a lo largo de los años y de ninguna manera se considera definitivo. Se trata de una propuesta que busca “formalizar, ordenar y conjugar apropiadamente teoría, práctica docente, material didáctico e intereses y necesidades de los alumnos para un máximo aprovechamiento”.⁶⁶

Por ello se busca una retroalimentación. Se sugiere realizar reuniones al final de cada curso donde se expongan las experiencias y observaciones del programa, del material y de las actividades; así, los profesores en conjunto pueden determinar las observaciones que deban incluirse o las modificaciones

⁶⁶ CABAÑAS MAYA. *Op. Cit.* p. 7.

que se crean pertinentes. Se debe considerar que los aciertos o deficiencias del programa de primer nivel repercuten directamente sobre las propuestas de los siguientes niveles y del aprendizaje global que pretende el área.

Como podemos observar, el programa persigue no sólo cumplir con objetivos gramaticales, sino habilitar al alumno en la verdadera participación del español, es decir, que se busca que el aprendiz se comunique efectivamente, por ello el problema de impartir el programa no consiste en lograr que el aprendiz conozca las reglas gramaticales, sino que se valga de éstas coherentemente en situaciones comunicativas en las que verdaderamente participe de la lengua española. Como se ha dicho anteriormente que aprenda a comunicarse, comunicándose.

El programa nos indica primeramente los objetivos comunicativos, posteriormente los lingüísticos y finalmente los culturales. Este orden tiene una razón especial, se debe planear su enseñanza observando este mismo orden prioritario, es decir, queremos principalmente que el alumno se comunique; segundo, debemos darle los elementos lingüísticos que se lo permitan; por último, tenemos que brindarle una situación propicia.

El programa presentan las siguientes nominaciones:

Primera Unidad: Identificación del medio que nos rodea.

Localización y descripción del medio.

En esta primera unidad, el aprendiz se habilitará para presentar, describir y ubicar a personas y objetos físicamente. Para realizar la presentación y descripción de individuos requerirá de aquellos datos elementales que identifican a una persona como son: la nacionalidad, la profesión, el estado civil, la religión, etc., así como aquéllos que los caracterizan en su apariencia corporal. Identificará los objetos más comunes, para ello utilizará los términos propios para indicar materiales, formas, colores, tamaños, etc.

Asimismo requiere conocer los adjetivos que le auxiliarán en la identificación y descripción de personas y cosas como son los números, los artículos definidos e indefinidos, los adjetivos y pronombres posesivos, etc. Términos que deberán observar una correcta concordancia con los sustantivos que caractericen.

Con respecto a la localización de personas y objetos, el alumno precisará del vocabulario para indicar los lugares más comunes como: restaurante, escuela, hospital, iglesia, oficina, etc.

En la realización de las actividades comunicativas antes descritas, se necesita conocer los usos de los verbos *ser* y *estar*, mismos que realizan estas funciones en la lengua española. Por tal razón, la unidad uno tiene como fundamentación y guía lingüística el uso de estos verbos copulativos, mismos que continúan en las unidades siguientes.

Unidad dos: Expresar valoraciones personales en relación a actividades cotidianas.

En esta unidad se pretende que el alumno aprenda a pedir y dar la hora, a aceptar y declinar invitaciones a comidas y festividades, a describir actividades cotidianas y particularidades del arreglo personal.

En lo referente a la hora, el aprendiz sigue ejercitándose en el uso del verbo *ser* y se introduce en el uso de las preposiciones que corresponden a las fórmulas relacionadas con este tema.

En cuanto a las invitaciones a comer, el alumno se instruye sobre el vocabulario referente a comidas, bebidas, restaurantes, cubiertos, etc. y se aprovecha la ocasión para introducirlo en la conjugación de los verbos regulares en presente de indicativo.

Las particularidades del arreglo personal precisan como sustento lingüístico el uso de los verbos reflexivos y el vocabulario para indicar las partes del cuerpo, los artículos más usuales de ropa, calzado e instrumentos de belleza.

El último objetivo de esta unidad continúa el tema de las invitaciones, en esta ocasión se trabaja sobre las fiestas, en ellas se da a los estudiantes las expresiones propias para estas ocasiones; se platica sobre las diversas costumbres para celebrar en México y en los países de los aprendices. Asimismo se introduce al alumno en la conjugación de los verbos irregulares en presente de indicativo.

Unidad tres: Expresar nociones relacionadas con referencia al futuro y al pasado.

En el primer objetivo de esta unidad el alumno intercambiará información sobre aspectos de salud; para alcanzar este fin necesita del vocabulario sobre enfermedades y servicios médicos. El sustento lingüístico se basa en los usos del verbo *ser* y *estar* bajo su función atributiva, por ello, el alumno deberá distinguir los cambios semánticos entre elegir usar uno u otro verbo con adjetivos como bueno, malo, vivo, listo, etc.

El segundo objetivo pretende que el aprendiz exprese proyectos futuros propios y de terceras personas. Se eligió para este objetivo el tema de las vacaciones, por ello el vocabulario versará sobre expresiones de tiempo que indiquen actividades futuras y los lugares turísticos más comunes. La fundamentación gramatical en este caso es la estructura ir + a + infinitivo, conocida como futuro próximo.

El tercer y último objetivo de esta unidad busca que el alumno narre sus experiencias pasadas, este fin nos lleva directamente a los usos de los tiempos *pretérito y copretérito* y al vocabulario propio para indicar anterioridad; así como las expresiones para realizar una narración.

Unidad cuatro: Expresar valoraciones personales en relación con acciones y sucesos propios o de otras personas.

El primer objetivo está encaminado a que el alumno comente con otras personas los lugares que ha visitado en México y haga sugerencias al respecto. Las actividades de este apartado tratarán los lugares de diversión, las celebraciones populares y con ello las tradiciones y costumbres propias de nuestro país. El aspecto lingüístico que debe revisarse es el objeto directo, su identificación y sustitución. El profesor puede introducir frases como:

“A: ¿Conoces Acapulco?”

“B: Sí, lo conozco”.

El segundo objetivo solicita que el aprendiz converse sobre lo que ha dicho otra persona. Se conversa con el grupo sobre el periódico, las noticias, los chismes. El programa indica dentro de su léxico verbos de información como: le dijo, le contó, le platicó, le explicó, etc. En ellos podemos distinguir los usos del objeto indirecto.

El tercer objetivo de esta unidad indica que el alumno debe aprender a hacer y a recibir invitaciones, mismas que podrá aceptar o rechazar. El vocabulario se relaciona con las actividades de tiempo libre como: el teatro, el cine, los espectáculos, etc. La base gramatical es el uso del objeto directo e indirecto.

Como podemos observar, en muchas ocasiones es difícil desarrollar en forma integral un objetivo, es decir, enlazar la función comunicativa con la gramatical y el tema cultural. Algunas veces el programa es una buena referencia para planear una clase, en otras, resulta muy complicado seguirlo; es en estas circunstancias cuando algunos profesores se salen del programa y buscan abordarlo a su manera, estas realizaciones a veces centran su atención

en el aspecto gramatical, en estos casos, el alumno se instruye solamente en la gramática y no llega a la producción comunicativa. Este aspecto ha sido el principal problema en la impartición de las clases de español como L2, surgen alumnos con un buen nivel en el conocimiento de la gramática, pero no lo reflejan en actividades interactivas con la lengua española. Esta circunstancia se debe en parte a la formación del egresado de Letra Hispánicas que no ha sido instruido sobre la enseñanza de una L2, no obstante, atiende también a la preocupación que causa el examen departamental, el cual de igual manera expone un gran peso sobre los reactivos gramaticales y no sobre los comunicativos.

3.3.2. Las habilidades de la lengua.

Se ha mencionado en el apartado correspondiente a los aspectos generales la importancia de las destrezas de la lengua en la enseñanza - aprendizaje de una L2. En este inciso abordaremos la instrucción de dichas habilidades en el primer nivel de español para extranjeros, exclusivamente.

Es conveniente explicar que la participación del aprendiz y del profesor pueden no ser favorables para la práctica de las actividades. En relación con el estudiante, hemos de destacar que con cierta frecuencia se muestra sumamente temeroso ante los ejercicios donde se precisa que produzca. Por otro lado el profesor, cuando carece de la instrucción sobre la enseñanza de segundas lenguas, corre el riesgo de limitar su clase a la instrucción gramatical, dejando de lado el desarrollo de las habilidades de la lengua. Esta circunstancia se presenta porque no posee una visión propia de la enseñanza de una L2 a la que pertenece la instrucción del español a no hispanohablantes. Se encuentra sin un método cuyo planteamiento haga destacar la importancia de la práctica de las producciones oral y escrita, y las recepciones de lectura y audición.

Por lo anterior, deseamos comentar la participación que estas actividades tienen en el curso de primer nivel de la lengua hispana para extranjeros. El programa del Departamento identifica que el primer contacto de un estudiante extranjero con el español es de carácter oral y auditivo, por tal razón, otorga mayor importancia al desarrollo de estas habilidades y con ello sitúa en segundo término las prácticas relacionadas con la lectura y la escritura.

3.3.2.1. La producción oral.

En las prácticas sobre esta destreza se busca que el alumno exprese oralmente sus ideas, en las cuales el alumno precisa hacer uso de las particularidades gramaticales de la lengua española, de acuerdo a un nivel propio de principiantes y con el empleo del vocabulario básico de nuestro idioma.

Es oportuno comentar que en las actividades orales, el alumno presenta una postura renuente. Cuando se le solicita que establezca comunicación en clase o converse con hispanohablantes, muestra un gran recelo de su capacidad en el uso de la palabra. Manifiesta un gran temor a equivocarse.

Se suman a esta reacción natural, las características de su cultura de origen; se ha observado que algunas comunidades tienen posturas más abiertas socialmente que otras; el comportamiento de un japonés difiere generalmente a la de un italiano o brasileño, el primero es más conservador que los segundos. Por consecuencia lógica los estudiantes que pertenecen a grupos que por razones culturales son más moderados, no presentan fácilmente iniciativa personal para establecer contacto; por estos mismo motivos, la clase en la institución suele ser su único acercamiento con la lengua.

Otra dificultad que caracteriza las prácticas de expresión oral se observa cuando el alumno formula sus pensamientos en su lengua materna y en algunas ocasiones sólo traduce las palabras al español pero no observa las características lingüísticas de nuestro idioma. Desarrolla sus ideas en un orden sintáctico distinto al español, se olvida de las terminaciones de la conjugación, no observa la concordancia de género y número e incluso su entonación y pronunciación no son las de la lengua hispana. Las fallas anteriores pueden derivar en un confuso intercambio de información o incluso hacerlo inexistente. Dichas dificultades en una conversación podrían generar la pérdida de coherencia, esto ocurre cuando las respuestas evidencian un gran malentendido, se presentan dos ideas sin relación alguna, pareciera que los interlocutores no participan del mismo tema. La claridad está ausente.

Asimismo el aprendiz debe alcanzar cierta fluidez, la cual irá progresando de acuerdo con la frecuencia de sus prácticas orales. Esto reducirá gradualmente el uso de su lengua materna y participará con mayor acierto de las reglas gramaticales de la lengua meta, lo cual tendrá por resultado un intercambio coherente de información.

Como se puede observar, es de vital importancia la realización de actividades donde el aprendiz haga uso de la palabra, corrija poco a poco sus fallas lingüísticas y pierda el miedo de expresarse. En el alcance de esta meta la participación del profesor es fundamental, pues con los ejercicios que proporcione en clase y su actitud ante los equívocos, encauzará las realizaciones orales de sus estudiantes.

3.3.2.4. La comprensión auditiva.

Esta habilidad en conjunción con la oral son, como ya mencionamos, las que reciben mayor énfasis en el programa de primer nivel de español para extranjeros en Acatlán y por ello es de gran interés su práctica.

El ejercicio de esta destreza receptiva al igual que la expresión oral tiene por desventaja una actitud recelosa por parte de los aprendices. Cuando se les presenta una cinta grabada automáticamente, el alumno piensa: "es muy difícil y no voy a entender".

En las prácticas donde se escuchan grabaciones se pretende que el aprendiz comprenda en forma general el mensaje, ya sea de una conversación o un discurso; también se busca el entendimiento de algunos puntos específicos que destacan por su importancia en el mensaje.

Los problemas más frecuentes en los ejercicios con cassettes grabados están representados por las pocas cintas que tiene a su alcance el profesor para la enseñanza del español como segunda lengua,⁶⁷ las condiciones inadecuadas de los salones para realizar estas actividades y las deficiencias en la definición de las reproductoras. Las anteriores dificultades se podrían menguar con el uso del laboratorio de idiomas, sin embargo, hemos de destacar que los profesores de español no hacen un uso constante de este recurso⁶⁸.

Finalmente, todavía quisiéramos mencionar que como toda habilidad, sólo ejerciéndola se desarrolla, por ello es sumamente importante optimizar las condiciones de su práctica y hacerla constante.

⁶⁷ Esta dificultad la abordamos desde el inicio de nuestra práctica profesional, la cual inició en 1994 pero, afortunadamente, hemos de comentar que el Departamento de español ha trabajado en la producción de materiales nuevos e inéditos para su uso específico en los exámenes.

⁶⁸ Es preciso señalar que el antiguo laboratorio del Centro de idiomas no era usado prácticamente por nadie. Aproximadamente desde hace año y medio se cuenta con laboratorios más modernos, no obstante, no ha sido utilizado con gran frecuencia el que le corresponde al Departamento de español.

3.3.2.1. La comprensión de lectura.

La práctica de esta destreza receptiva tiene por objeto que el alumno entienda en forma global el mensaje de un texto escrito, en el cual debe inferir el uso de las reglas gramaticales propias del español como son la morfología, la sintaxis, además de la coherencia y la cohesión. De igual forma se pretende la comprensión de algunos aspectos en particular donde se guarda especial importancia semántica.

El primer problema al que se enfrenta el aprendiz al realizar una práctica de lectura es su escaso acervo de vocabulario, su desconocimiento de los términos empleados en la lectura lo limitan en la comprensión del sentido y significado de un texto. El alumno precisa identificar la categoría gramatical de una palabra, es decir, distinguir entre un sustantivo común o uno propio, entre un verbo o un adjetivo, etc. Su poca habilidad en estas labores le hace perder mucho tiempo en el uso del diccionario, el cual no siempre cuenta con todos los usos de las palabras o no registra la conjugación del verbo en el tiempo empleado en el escrito.

En el entrenamiento de esta destreza hemos observado que se desarrollan comúnmente dos ejercicios de evaluación: el primero corresponde a la afirmación o negación de algunas sentencias y el segundo, a la contestación de un cuestionario. En el primer caso se han identificado algunos problemas en el planteamiento del ejercicio; en ellos se pueden tener ambas respuestas, pues son inexactas las sentencias o son confusas por la cercanía de significado con los términos que emplea el texto. En tanto que en el último tipo de valoración, la forma en que se plantean las preguntas permite que el alumno infiera la respuesta sólo copiando la información que contiene el escrito sin una necesaria comprensión.

Así mismo deseamos comentar que resulta difícil trabajar con materiales estrictamente auténticos en este nivel inicial, puesto que el vocabulario y el grado de dificultad gramatical del aprendiz es sumamente elemental y no es fácil la localización de escritos con términos y usos gramaticales básicos.

3.3.2.4. La producción escrita.

En esta destreza se persigue que el aprendiz exprese sus pensamientos en forma escrita y observe en tal producción las particularidades gramaticales propias del idioma hispano, es decir, que respete las reglas de morfología, sintaxis, coherencia y cohesión propias de la lengua española.

Como en la mayoría de las prácticas productivas el aprendiz teme no expresarse correctamente o hacerlo en forma muy breve. De igual manera que la producción oral, con cierta frecuencia, elabora su discurso siguiendo las particularidades de su lengua materna y no se vale de los preceptos que regulan la L2 que está aprendiendo. Los yerros más frecuentes en estas practicas son la omisión de artículos y preposiciones, la falta de concordancia en género y número entre adjetivos, artículos y sustantivos, la errónea conjugación de acuerdo a la persona y el tiempo, y el orden sintáctico que no corresponde al propio del español.

De igual manera, el estudiante se encuentra en desventaja por su reducido léxico en la lengua meta, lo cual lo hace repetir los mismos términos y tener una redacción menos rica en significado.

Aunque el énfasis en el programa no está en esta habilidad, forma parte de las destrezas que toda lengua requiere para su aprendizaje integral y es necesaria su práctica regular.

3.3.3. Algunos aspectos gramaticales.

CONSIDERACIONES QUE DEBE TOMAR EN CUENTA EL EGRESADO DE LA LICENCIATURA EN LENGUA Y LITERATURA HISPÁNICAS.

El egresado de la Licenciatura en lengua y literatura hispánicas no debe perder de vista que su labor no consiste en cubrir, únicamente, objetivos gramaticales, sino que tiene que cubrir un objetivo general cuya prioridad es comunicativa. No es suficiente que el alumno conozca la gramática, debe usarla con fines comunicativos de tal manera que se exprese coherentemente la lengua meta. El aprendiz debe seleccionar correctamente entre usar oraciones como: "La cena está buena" y "La cena es buena". Requiere distinguir las variantes significativas cuando las escucha y cuando se vale de ellas a fin de que su actividad comunicativa sea exitosa.

Del programa de primer nivel hemos seleccionado cuatro temas, los cuales a nuestro juicio y de acuerdo con lo que hemos observado en nuestro desarrollo laboral, son los que generan mayor dificultad en la comunicación del aprendiz y en su proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua. Son los siguientes:

- 1 La concordancia.
- 2 El uso de los verbos ser y estar.
3. El uso de los tiempos pretérito y copretérito .
- 4 Los usos del objeto directo e indirecto.

La dificultad en la enseñanza de estos temas no radica únicamente en la instrucción gramatical, pues el alumno puede obtener una serie de lineamientos que le indiquen los usos correctos de la conjugación de los verbos de acuerdo a su persona o tiempo, las reglas de género y número y la identificación y sustitución de los complementos directo e indirecto. La verdadera problemática en la enseñanza de una L2 reside en que no se trata, únicamente, de instruir sobre las particularidades gramaticales del español; se busca que el alumno haga uso de la lengua española.

Si bien se puede argumentar que el aprendiz extranjero puede establecer comunicación con un hispanohablante pese a los errores de concordancia, de la selección entre los verbos ser y estar, la confusión en la sustitución de los complementos o en el uso de los tiempos del pasado. El intercambio de la información se verá oscurecido por los errores gramaticales y, en ocasiones, puede malinterpretarse, resultar incompleto o confuso.

La revisión de estos temas pretende identificar las razones por las cuales se consideran problemáticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como L2 y con ello el tropiezo que generan en la comunicación. Se revisarán los tratamientos teóricos que corresponden a estos aspectos en la gramática descriptiva, tratando de valernos de los trabajos especializados en la instrucción del español para extranjeros.

3.3.3.1. La concordancia.

La concordancia es uno de los principales problemas que se observan en el aprendizaje del español como L2, puesto que dicha peculiaridad regula la

relación entre las diversas partes de la oración.⁶⁹ Es una de las características que a diferencia de otras lenguas, presenta la nuestra. En este trabajo se concibe como concordancia a aquellas “variaciones desinenciales de las palabras”,⁷⁰ que en el español observan una correspondencia entre los elementos léxicos de todo texto.

De acuerdo con Alicia Cervera en el español tenemos dos tipos de concordancia: la primera es de igualdad de género y número entre el sustantivo y sus modificadores; la segunda es la igualdad de persona y número entre el verbo y su sujeto.⁷¹

Hemos de recordar que el verbo marca en su terminación la persona y el número de su sujeto, esta característica propia del español no se presenta en todas las lenguas, observemos que la conjugación inglesa en presente sólo distingue la tercera persona del singular y las restantes no presentan diferencia alguna, ello complica la enseñanza del español a anglohablantes pues deben considerar dicha particularidad en todo momento.

Cervera comenta que en este tipo de correspondencia no representa la mayor dificultad pues según dice “esta concordancia la aprende el alumno de manera casi mecánica al aprender la conjugación de los verbos”.⁷² Sin embargo, observando un primer nivel, no consideramos que este aprendizaje sea tan automático; se requiere que el alumno realmente lo lleve a sus producciones espontáneas, lo cual por lo regular requiere tiempo y práctica.

Existe vacilación en el empleo de los colectivos, por ejemplo con la palabra gente; los aprendices lo identifican a veces en singular y otras en plural, por ejemplo: “*La gente está equivocada pero tienen muchos problemas*”.⁷³ Se observa que en inglés este término corresponde a un verbo plural como en la frase: “People are tired”.

En ocasiones la posición que guardan sujeto y verbo en el enunciado da lugar a la confusión, por ejemplo: “*La entrada y salida del banco está prohibida*”. “Están prohibidas la entrada y salida del banco”.

⁶⁹ Lope Blanch señala que la mayor parte de las gramáticas, emplea la oración para designar la estructura constituida por un Sujeto y un Predicado. LOPE BLANCH, Juan Manuel *El concepto de oración en la lingüística española*, México. UNAM, 1984, p. 40.

⁷⁰ CERVERA SURDEZ, Alicia *et. al.* *La enseñanza del español a no hispanohablantes*, México. UNAM, 1983, p. 19

⁷¹ *Idem*

⁷² *Idem*.

⁷³ Es preciso aclarar que indicaremos las frases erróneas bajo este tipo de letra, ahora y en lo sucesivo.

Estamos de acuerdo con la autora en que el mayor problema de concordancia entre aprendices extranjeros, reside en la correspondencia de género y número entre el sustantivo y sus modificadores. No obstante, hemos de mencionar que dichas vacilaciones se observan también en hispanohablantes, por lo tanto es una particularidad de nuestra lengua que ocasiona confusión tanto a estudiantes hispanos como a aprendices del español como L2.

Existe un estudio llamado “la morfología de género” donde su autora, Susana López Ornat, nos comenta que “esta distinción morfológica resulta difícil de enseñar porque, salvo para los casos de género natural, es un sistema absolutamente arbitrario”.⁷⁴

De nueva cuenta nos enfrentamos a una particularidad de la lengua española que frente a muchas otras lenguas es nueva para algunos alumnos cuya L1 no observa tal distinción. “...la mente del no hispanohablante primero tiene que caer en la cuenta de esta peculiaridad, y luego asimilarla”.⁷⁵

Otra confusión con respecto al género se produce cuando existe otra palabra en el español, que de acuerdo a su género significa algo completamente diferente al término que el aprendiz pretende utilizar, tal es el caso del término la corte, el corte.

La morfología de género es arbitraria, como ya hemos comentado, pero muy productiva, si bien para los alumnos representa una dificultad, requieren aprenderla pues de lo contrario perderían mucha información en el uso de la lengua. Hemos de pensar en aquellos cambios de significado que realizan los hispanohablantes; la creatividad es infinita y si un estudiante de español pretende participar en el uso de la lengua española debe lanzarse a esta batalla.

López Ornat distingue algunos casos en concreto respecto a esta dificultad. Comenta, por ejemplo, que los nativohablantes del francés encuentran diferencias muy específicas, puesto que algunas palabras femeninas en el español son masculinas en francés o viceversa; en tanto que para los anglohablantes, quienes no hacen diferencias de género, aunque no presentarán interferencias como los franceses, requerirán aprender los indicadores de género.

⁷⁴ LÓPEZ ORNAT, Susana . et al *La adquisición de la lengua española*, Madrid, Siglo XXI 1994

p. 145

⁷⁵ *Ibidem* p 20

El español observa para todas sus categorías nominales tres géneros masculino, femenino y neutro, aunque reconoce algunas voces que sirven para los dos primeros a los cuales se les llama:

1. ambiguo, se refiere a sustantivos como “el sartén”, “la sartén”
2. común, se usa para profesiones u ocupaciones como “el dentista”, “la dentista”.
3. epiceno, sirve para indicar animales como “la jirafa” tanto para hembra como para macho.

También existen palabras bigéneres en las que el cambio de artículo cambia el significado de la voz, por ejemplo: “el frente”, “la frente”

Además los sustantivos y adjetivos terminados en /e/ distinguen su género por los modificadores que lo acompañan como “el estudiante”, “la estudiante” o “la señora amable”, “el señor amable”.

Los problemas de concordancia pueden existir en la producción de un aprendiz de L2 sin romper la comunicación, sin embargo, su presencia puede ocasionar confusión o malos entendidos. La corrección de este aspecto va encauzada a optimizar su comunicación y lograr con mayor éxito el intercambio de información con los nativohablantes.

3.3.3.2. Los usos de los verbos ser y estar.

En el caso de los extranjeros que estudian español, se encuentran varios aspectos gramaticales que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje como son el empleo del subjuntivo, la coexistencia del pretérito y el copretérito, las irregularidades verbales y el manejo de preposiciones; pero indudablemente, el uso de los verbos *ser* y *estar* es una de las dificultades más frecuentes.

Este problema se origina sobre todo, porque los alumnos tienen en su L1 un solo verbo que comprende los dos significados de los verbos españoles, como en el caso del inglés *to be*, del alemán *sein* y del francés *être*.

En otros casos, la L1 cuenta con dos verbos que aparentemente son semejantes a *ser* y *estar* pero no presentan con exactitud los mismos matices en la función atributiva.⁷⁶ Alarcón nos comenta esta situación con los verbos

⁷⁶ La función atributiva, de acuerdo con Gili Gaya, es aquella en la que un verbo copulativo (como ser o estar) establece una relación cualitativa entre el sujeto y el predicado. Algunos autores como Santiago Revilla y Manuel Seco le llaman a este complemento Predicativo, en tanto que otros gramáticos como Alcina

italianos *essere* y *stare*, "donde el primero cumple con la mayor parte de las funciones, como copulativo o auxiliar, en tanto que el segundo se emplea en circunstancias especiales; es decir, en frases hechas o formulismos como:

"A: 'Como stai?'"

"B: *lo sto bene*".⁷⁷

Ser y *estar* tienen gran importancia en la instrucción del español como L2 porque son los primeros verbos que aprende el estudiante extranjero, desde la primera lección revisa los usos elementales y se va introduciendo a formas cada vez más complejas en las clases y cursos siguientes. El uso de estos verbos es primordial en nuestra lengua

Ser y *estar* cumplen varias funciones en el idioma español. Entre las cuales se puede mencionar su actuación como cópula entre el núcleo del sujeto y el predicativo. La mayoría de los gramáticos consideran que dichos verbos funcionan "meramente como lazo de unión"⁷⁸ entre estos elementos.

No obstante, en otros contextos, cuentan con un significado más completo. *Ser* significa existencia y localización en el tiempo y el espacio en oraciones como "Era una vez un rey" "La cena es mañana", "La fiesta es en el sur de la ciudad". También se emplea en expresiones impersonales, como "Es de noche", "Es temprano", "Ya es tarde"

Estar funciona como localizador en el espacio y en el tiempo en oraciones como "La lámpara está sobre la mesa", "Estamos en invierno". Asimismo funge como auxiliar en las perífrasis de gerundio, por ejemplo, "Los niños están haciendo la tarea"

Hett Chauvet⁷⁹ proporciona una relación de las funciones predicativas de estos verbos, para *ser* señala

- 1 El significado de existencia, por ejemplo: "Una vez era un pueblo"
- 2 El significado de relación, ejemplo: "¿Es a mí?"
- 3 El significado de suceso: "¿Qué va a ser de nosotros?"
- 4 El significado de tiempo "Aún era de noche".

y Blecua, Gómez Torrego y Andrés Bello lo llaman Atributo GILI GAYA, Samuel *Curso superior de sintaxis española* Barcelona, Vox, 1973 p. 58

⁷⁷ LOPEZ ORNAT *Op Cit.*, pp 7-8

⁷⁸ *Ibidem*, p. 79

⁷⁹ HETT CHAUVET, Denise *Estudio sobre Ser y Estar en uso atributivo. Adjetivos que cambian de significado*. Tesis (Licenciatura en lengua y literatura hispánicas) México, UNAM, 1977 P. 63

5. El significado de lugar “Es por ahí”.

Mientras que para *estar* indica las siguientes referencias

1. Referencia de situación “Estamos a jueves”, “El kilo está a \$20”
2. Referencia de permanencia: “¿Vas a estar fuera mucho tiempo?”
- 3 Referencia de disposición “¡Ya está!”.
4. Referencia de finalidad: “Aquí estoy yo para regañarla”.
- 5 Como sinónimo de consistir. “El problema está en que yo no puedo ir”.
6. Como sustituto de servir: “para eso están los padres”

Se observa que tanto en el nivel sintáctico como en el semántico, los verbos *ser* y *estar* abarcan un gran campo de acción. La diversidad de estructuras en que uno y otro verbo participan y los cambios de significado que provocan al alternarse, son dos aspectos de la problemática en la enseñanza de nuestra lengua.

Alarcón, después de su estudio, distingue cinco diferencias entre los usos de *ser* y *estar*:⁸⁰

1. Distinción situada en el nivel semántico, establece que *ser* se relaciona con las cualidades consideradas permanentes; mientras que *estar*, con las transitorias, por ejemplo. “Juan es moreno”. “Juan está contento”
2. Diferencia, también semántica, que señala el verbo *ser* cuando las cualidades se consideran inherentes al sujeto; mientras que se emplea *estar* si las cualidades son accidentales, es decir, un estado alcanzado. resultado de una acción o cambio, por ejemplo: “El vaso es de vidrio” “Está roto”.
- 3 La tercera oposición comprende las diferentes estructuras morfosintácticas en las que pueden aparecer *ser* y *estar* como copulativos: Distingue que cuando el sustantivo aparece como núcleo del predicativo se une inevitablemente a *ser*, como en “Don Juan es almirante”, “El es un niño”; en tanto que, si es precedido por la preposición *de*, puede admitir algunos de los dos verbos, como en las oraciones: “La caja es de madera”. “Los estudiantes están de maestros”

⁸⁰ LÓPEZ ORNAT *Op Cit.* pp 127 a 129

El infinitivo y el pronombre presentan un comportamiento similar, es decir, funcionan como cualquier sustantivo, como en: "Mi vida es luchar" "Ese lápiz es mío".

El adjetivo presenta mayor complejidad, ya que sintácticamente puede estructurar enunciados con *ser* o *estar*. Lo que determina la elección entre uno u otro verbo es el significado; y es esto lo que limita la combinación de algunos adjetivos con uno de los dos verbos, como en: "Estoy contento" pero no "*Soy contento*". "Es mexicano" pero no "*Está mexicano*".

El participio es otro elemento gramatical que cuando funciona como adjetivo puede ser núcleo del complemento ante un verbo copulativo; en estos casos, se utiliza sólo el verbo *estar*, por ejemplo: "La silla está pintada".

El adverbio o frase adverbial, puede funcionar como predicativo al lado de los verbos copulativos como en: "Juan está bien de salud". "Luis está como león". "Yo soy así".

4. Esta distinción se identifica cuando expresamos un juicio independiente de nuestra experiencia inmediata, en este caso usamos el verbo *ser*: "La piña es dulce", "El huevo es nutritivo"; En tanto que para indicar lo que sentimos o pensamos nos valemos del verbo *estar*: "El café está caliente", "La piña está dulce"; en estas oraciones se aprecia una comparación implícita en: "La piña está dulce", se diferencia de otras que he probado; o en: "Mi hermano está alto", lo comparamos con respecto a su edad. La diferencia es por lo tanto valorativa y como tal, pertenece al nivel semántico
- 5 La quinta diferencia consiste en que "*ser* aporta mayor amplitud al significado del predicativo; mientras que con *estar*, el sentido de dicho complemento - y de todo el enunciado - , queda delimitado"⁸¹ como en: "Los niños son inquietos" - todos los niños - "Los niños están inquietos" - determinados niños.

Como resultado de su estudio Alarcón comenta que el índice de error entre uno y otro verbo es significativamente diferente; argumenta que se debe a que el uso de *estar* se determina más por el aspecto semántico que por el sintáctico, es decir, la diferencia se distingue en el contenido y no en la estructura como en: "La niña es lista" y "La niña está lista"

⁸¹ ALARCON NEVE *Op Cit.* p 140

En tanto que para *ser*, cuando se relaciona con adjetivos, determinar su uso es más sencillo porque depende de un orden sintáctico. lo cual lo hace más específico, lo anterior lleva a Alarcón a afirmar que "...aquellos paradigmas donde la precisión sintáctica determinó la respuesta con *ser* alcanzaron los porcentajes más altos de eficacia. Por el contrario, aquéllos cuya respuesta dependía del contexto semántico - tanto para *ser* como para *estar* -, los índices de errores fueron mayores"⁸²

A continuación nos referiremos al estudio realizado por Jorge Giacobe y Marta Lucas⁸³ donde analizan las explicaciones formuladas por los estudiantes durante el período de aprendizaje de los verbos *ser* y *estar*. La investigación está cimentada en el discurso espontáneo de un grupo de aprendices, los cuales elaboran dos criterios en la formulación de sus reglas:

1 El primer criterio es 'objetivo', en él los aprendices conciben a los dos verbos como "signos que refieren una realidad objetiva. Son elementos simbólicos que hacen referencia a lo que cambia (*estar*) y a lo que no cambia (*ser*) en la realidad exterior al locutor"⁸⁴ Dentro de esta formulación, los estudiantes engloban todos los usos de *ser* y *estar*, olvidan que existen diferentes casos, incluso algunos en los que los verbos no indican una oposición. Con base en este discernimiento, los aprendices elaboran las siguientes oposiciones:

a) Oposición: *permanencia vs cambio*. En ella *ser* se emplea para acciones duraderas o definitivas, *estar* se usa para aquéllas que pueden cambiar. Nos muestran los siguientes casos:

♦ Cuestionan las oraciones "Es joven". "Está joven" Para un aprendiz, llamado Juan, aún cuando no se trate de una situación definitiva, hay que emplear el verbo *ser* puesto que el cambio supone períodos suficientemente largos de estabilidad. Juan dice que se usa: " 'soy joven' porque esta situación tendrá una evolución; pero ahora queda joven."⁸⁵

♦ Los aprendices distinguen una distribución de tiempos, donde la duración y el cambio son relativos al período de tiempo considerado. Los estudiantes piensan que la dificultad para elegir uno u otro verbo se debe a esta circunstancia. En el interior de estos períodos, piensa Juan, que habrá que

⁸² *Ibidem* p 141.

⁸³ GIACOBE, Jorge y Marta LUCAS. "Metalengua de los estudiantes y discurso espontáneo: conocimientos explícitos e implícitos en la adquisición de los verbos castellanos "ser" y "estar" en *Estudios de Lingüística Aplicada*, Año 3, Número 4, agosto 1985 pp 25 a 63

⁸⁴ *Ibidem* p 43

⁸⁵ GIACOBE, Jorge y Marta LUCAS *Op Cit* p 33

utilizarse el verbo *ser*: para ello usa la frase “*Es convencido*”, argumenta que “después no sabemos que va a hacer, pero por el momento *es convencido*”⁸⁶

♦ En tanto que para los adjetivos ‘terminado’ y ‘contento’, el mismo Juan, considera que se debe usar *estar* porque “la situación cambia”. Para estos términos se olvida de la expresión “por el momento” que le sirvió para justificar anteriormente

♦ En el caso de las oraciones: “El café es bueno”. “El café está bueno” Juan justifica el empleo de *ser* en el primer caso porque dice que: “el café siempre es bueno”; en el segundo caso, considera que se usa *estar* por el cambio de temperatura. Agrega, además que: “la apreciación de la temperatura es subjetiva: ‘puede ser caliente para mí y frío para él’”.

♦ Para la oración “Está muerto”, el aprendiz sostiene que el empleo del verbo *estar* es .

la consecuencia de una toma de posición filosófica. Según Juan, desde un punto de vista religioso es posible aceptar una segunda vida. La muerte sería más que un estado transitorio y, en consecuencia, habría que emplear *estar*. Teniendo en cuenta la influencia de la religión en España, esta concepción se habría impuesto y ‘está muerto’ sería hoy la única forma posible⁸⁷

b) Oposición *pasado vs futuro*. Esta regla indica la existencia de diferentes periodos en el tiempo, los cuales sirven de referencia para elegir el verbo y un mismo adjetivo puede ser empleado ya sea con uno u otro verbo. Un aprendiz llamado Miguel explica que el pasado es un tiempo real, un periodo donde no hay cambios. Es posible, entonces, decir ‘era joven’ . especialmente si se trata de una persona que actualmente ‘no está joven’; pero si la acción es futura se debe usar *estar* porque ‘puede cambiar’.

c) Oposición *inherente vs no inherente*. En este caso *ser* se emplea para características inherentes y *estar*, para las contrarias. Los estudiantes consideran la regla de la inherencia como equivalente a la de *permanencia vs cambio*. Juan piensa que hay que decir que la hierba o la pizarra ‘son verdes’ porque se trata de su color; pero cuando hablamos del cielo o del mar habrá que decir ‘está gris’ porque no son siempre grises

⁸⁶ *Idem*

⁸⁷ *Ibidem* p 34

d) Oposición *cosa vs acción*. En ella se emplea *ser* cuando se trata de algo tangible y *estar* cuando refiere una acción. Los aprendices argumentan que “es posible decir ‘está terminado’ puesto que ‘es la acción que está terminado’. En cambio solamente sería posible decir ‘es muerto’ en lenguaje figurado”.⁸⁸ Esta oposición presenta un desplazamiento conceptual, de la idea de inherencia el estudiante pasa a la de lo tangible.

2 El segundo criterio es de naturaleza subjetiva y en ella se distinguen dos contraposiciones.

a) Oposición *certeza vs duda*. El estudiante piensa que cuando existe certidumbre se usa *ser*, en tanto que si se presenta vacilación el verbo será *estar*. “Si decimos ‘seguro’, si empleamos el hecho seguro, empleamos *ser*. *Estar* en cambio permite un dudo”.⁸⁹ En este caso la actitud de quien habla determina la elección del verbo.

b) Oposición *pregunta vs respuesta*. El alumno se explica con la siguiente idea: “cuando hay una pregunta pienso que podemos emplear *estar* ... y para la respuesta *ser*.”⁹⁰ Para el aprendiz la pregunta indica que no está seguro, que duda; la respuesta, por el contrario, traduce una convicción. Los estudiantes consideran la idea de *certeza* como próxima a la idea de *permanencia*.

Se observa que los ejemplos citados pertenecen a dos categorías: la atribución con adjetivo y los casos donde interviene el participio. Por lo general, los estudiantes tratan de formular una regla única que les permita explicar todos los usos de los dos verbos. Las reglas son para los estudiantes una fórmula que pretenden infalible, una especie de receta.

En resumen, las dificultades en el uso de los verbos *ser* y *estar* se deben a aspectos, entre los cuales figuran las diferencias entre el español y la L1 del aprendiz, las apreciaciones erróneas que genera el aprendiz en la formación de su interlenguaje y los casos donde un adjetivo adquiere un significado específico de acuerdo con el verbo copulativo que se relaciona.⁹¹

Los equívocos en el uso de estos verbos dan ocasión a cambios de significado que perturban la comunicación. Debido a estas causas, el uso de *ser*

⁸⁸ GIACOBE, Jorge y Marta LUCAS *Op Cit* p 40

⁸⁹ *Ibidem* p 42

⁹⁰ *Idem*

⁹¹ Tal es el caso de los adjetivos vivo, listo, bueno y malo. Donde “soy buena” no significa lo mismo que “estoy buena”

y *estar* se atiende constantemente en la enseñanza del español para extranjeros y es sumamente conveniente pulir sus usos para optimizar la producción de los aprendices y con ello su comunicación.

3.3.3.3. Los usos de los tiempos pretérito y copretérito.

La concepción temporal del pasado se expresa en el español con diversas formas que le dan una gran variedad de matices a la expresión. El aprendiz, en cuya lengua materna no se dan estas peculiaridades, confunde *el pretérito* y *el copretérito*; por tal motivo, en su producción oral y escrita tiende a sustituir uno por otro.

En la conjugación verbal española hemos de distinguir que el tiempo "es ante todo un orden conceptual que introduce percepciones, observaciones, experiencias o imaginaciones. Este orden se fija en relación con el acto verbal por referencia al cual los hechos son anteriores (pasados o pretérito), simultáneos (presentes) o posteriores (futuros)".⁹²

Otra característica se observa atendiendo al tiempo verbal en sí mismo y no con relación al momento en que se habla, en ella se distinguen los tiempos absolutos y relativos. Los absolutos no hacen referencia a ningún otro tiempo. Los relativos indican referencias a otra época o tiempo que requiere especificarse en la oración, mediante un adverbio u otro tiempo verbal.

Un concepto importante en la revisión de los tiempos es el *aspecto verbal*. Este concepto no es muy claro en las gramáticas, sin embargo, es de suma importancia para esclarecer el uso de los tiempos verbales que ahora tratamos. Por ello hemos de considerar que hay diferentes tipos de actos verbales.

1. Actos momentáneos, como chocar o llamar a una persona.
2. Actos reiterados o compuestos de una serie de actos más o menos iguales o repetidos como picotear
3. Actos imperfectivos o durativos que indican su continuidad o transcurso sin determinar su principio o final como saber, vivir, querer
4. Actos incoactivos que expresan su inicio como enrojecer, alborear

⁹² TOVAR ORTIZ, Claudia Obdulia, *El problema de los tiempos pretérito y copretérito en los extranjeros de habla inglesa que estudian español como segunda lengua en la UANL*. Tesis (Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas). ENEP Acatlán UNAM, México, 1996. p. 3

5 Actos perfectivos que indican el momento en que se completa. acaba o perfecciona la acción, como *nacer, morir*.⁹⁵

“Estas formas distintas de mirar la acción expresada por un verbo, según domina en ellos la momentaneidad, la reiteración, la duración, el comienzo o la perfección, se llaman aspectos de la acción verbal”.⁹⁴

El aspecto verbal influye importantemente en el uso del *pretérito* y el *copretérito* ya que determina su uso acuerdo al tipo de acto que expresen

El pretérito es un tiempo simple que expresa acciones perfectas. De acuerdo con Ana María Maqueo se usa para indicar acciones momentáneas, únicas, perfectivas, terminadas en el pasado y sin relación con el presente, que pueden presentar un pasado, lejano o cercano, con carácter absoluto.⁹⁵

Sin embargo, los usos de este tiempo presentan un campo más amplio, mismo que depende del tipo de verbos con que se relacione. Gili Gaya comenta que el pretérito “con verbos perfectivos expresa la anterioridad de toda la acción; con verbos imperfectivos, la anterioridad de la perfección”, nos ilustra con los siguientes ejemplos: En “La moza abrió la ventana”, la acción de abrir es anterior al presente; en tanto que en: “ayer supe la noticia” la acción de saber se encuentra en pretérito porque indica el momento en que se supo la noticia, pero esto no se opone a que ahora y después la acción de saber se continúe.⁹⁶

Otros elementos que influyen en el uso del tiempo pretérito son los adverbios. Cuando se relaciona con el adverbio *ya*, el verbo expresa un pretérito absoluto, como en: “Ve a ver si está en su despacho, y si ya llegó me avisas.”⁹⁷

Claudia Tovar distingue también que con el adverbio *ahora*, se usa el pretérito simple si dentro de los límites temporales la acción ha terminado, aunque el momento de la enunciación sea presente “¿Ahora no trabajaste?”⁹⁸

Existen otros usos del *pretérito*, pero como éstos no forman parte del programa de primer nivel para extranjeros no los abordaremos en el desarrollo de esta memoria. No obstante, como se puede observar, el uso del pretérito simple es variado y atiende en muchos casos a la intención del hablante y a su

⁹⁵ *idem*

⁹⁶ *idem*

⁹⁵ MAQUEO *Op Cit* p 82

⁹⁶ GILI GAYA *Op Cit*, p 157

⁹⁷ TOVAR ORTÍZ *Op Cit*, p 17

⁹⁸ *idem*

visión de las acciones; muchas veces estas distinciones son sumamente subjetivas o atienden al aspecto verbal o al tipo de verbo que se utiliza, por ello, enseñar este tiempo resulta un tanto complicado, así como para los alumnos el aprender a usarlo en sus producciones, especialmente las orales

Procedamos ahora a la revisión del *copretérito*, el cual según Maqueo, tiene un tiempo pasado y relativo; contempla un aspecto imperfectivo, se usa para referirse a acciones de carácter durativo, habitual o repetitivo, cuyo principio o fin o duración no interesan. De igual manera se emplea en narraciones y descripciones del pasado ⁹⁹

Este tiempo da a la acción verbal un aspecto de mayor duración, especialmente con verbos imperfectivos. Como dice Maqueo, se usa para narraciones y descripciones como un pasado de gran amplitud, dentro del cual es posible ubicar otras acciones pasadas. Por ello también se le ha denominado pretérito coexistente, como un presente de un pasado, como en la oración: "Cuando llegaste nevaba" La acción de nevar era presente cuando llegaste

También pueden presentarse dos *copretéritos* simultáneamente, es decir, pueden expresar coincidencia en el tiempo: "Mientras yo estudiaba, escuchaba música".

Por todo lo anterior, podemos deducir que el modo de acción tanto perfectivo como imperfectivo es de suma importancia para el *copretérito*. En este sentido Moreno de Alba nos dice que: "el copretérito designa generalmente acciones o procesos durativos o iterativos. Lo común es que si el verbo es de modo de acción imperfectiva, el *copretérito* sea durativo; si es perfectivo, entonces el *copretérito* se interpreta como iterativo."¹⁰⁰

Sin embargo, comenta Claudia Tovar que dentro de algunos contextos se rompe la regla enunciada por Moreno de Alba, donde los verbos de modo de acción imperfectiva pueden designar procesos iterativos y en el caso de los perfectivos, durativos. Presenta los siguientes enunciados: "Y en esa ocasión, cuando salía ya venía yo en camino", "Estaba una temporadita aquí y volvía a regresar, y así sucesivamente." "Dos horas diarias teníamos clase de lógica."¹⁰¹

⁹⁹ MAQUEO *Op. Cit.*, p. 83

¹⁰⁰ MORENO DE ALBA, José G. *Valores de las formas verbales en el español de México*, México: UNAM, 1978, p. 72

¹⁰¹ TOVAR ORTIZ. *Op. Cit.*, p. 21

Este tiempo contempla más usos, los cuales no pertenecen al primer nivel de español para extranjeros, razón por la cual no los comentaremos en este trabajo

Con base en los anterior, les presentamos unos cuadros, donde podemos observar los usos de estos tiempos verbales en una forma más didáctica.¹⁰²

Casos del *pretérito*:

CASO	EJEMPLO
El pretérito se utiliza en acción completa, perfecta	La silla se rompió

Usos del *copretérito*.

CASO	EJEMPLO
Acción continua, imperfectiva.	Antes comía en esta fonda.
Acción habitual	Iba al dentista cada seis meses.
Descripción	Todo estaba tan solitario y triste
Acciones simultáneas	Me dormía mientras ella cantaba

Combinación de *pretérito* y *copretérito* en una misma oración.

CASO	EJEMPLO
El pretérito interrumpe una acción duradera en copretérito.	Leía cuando tocó la puerta.
Simultaneidad de dos acciones, sin interrupción de la acción expresada por el copretérito.	No lo vi porque yo estaba en el baño cuando él rompió el vaso.

La diversidad de matices que presentan los tiempos *pretérito* y *copretérito* constituye un conflicto para el aprendiz extranjero, especialmente si no existe en su L1. A esta contrariedad hemos de agregar los numerosos verbos irregulares en *pretérito*.

¹⁰² Los cuadros se fundamentan en información proporcionada por la tesis de Claudia Tovar

Estas dificultades ocasionan problemas en la comunicación del aprendiz, quien encuentran complicaciones en la elección de un tiempo u otro. Es por ello que, con el fin de mejorar su comunicación, se requiere atender este aspecto de la lengua española con mayor detenimiento y buscar las actividades más adecuadas para el aprendizaje de dichos tiempos y su correcta realización en la actividad comunicativa del aprendiz.

3.3.3.4. El Objeto directo e indirecto.

El uso del objeto directo e indirecto en el español causa dificultades en los estudiantes extranjeros pues suelen confundir estos dos elementos. El problema reside en que estos complementos realizan funciones muy cercanas. Las formas de objeto directo señalan tanto personas, animales o cosas y deben observar concordancia en género y número al sustituirlas por su pronombre correspondiente; en tanto que los términos del objeto indirecto no marcan el género y sólo se emplean para señalar personas o cosas personificadas¹⁰³

Comenta López Ornat que estos elementos de la oración plantean problemas, incluso, a los hablantes nativos pues argumenta que evolucionan y cambian sus usos más que otra estructura de la lengua española. Afirma que “la dificultad estriba en que la morfología de género de estos pronombres queda subordinada a la de caso o, en otras palabras, las normas morfológicas de caso y de género interfieren entre sí.”¹⁰⁴ Ejemplifica su observación al referirse a la sustitución del femenino singular de tercera persona que en el caso del complemento directo es ‘la’ como en: “La vi por la calles” ; pero en el indirecto el pronombre correspondiente es ‘le’ “Le dije a Ana que viniera”.

Considera la autora que debido a la preeminencia de la marca de caso sobre la de género, se induce el conocido fenómeno del le-la-loísmo. De acuerdo con Aquilino Sánchez¹⁰⁵ estos fenómenos se presentan de la siguiente manera:

1)Loísmo. consiste en usar *la* por *le*, en función de objeto indirecto y con referencia a un ser animado. Ejemplo Miró a la joven y *la* dirigió la palabra

¹⁰³ EHNIS DUHNE Erika et al *Pido la palabra Primer nivel* México CELE-UNAM, 1993 P. 173 y 205

¹⁰⁴ LÓPEZ ORNAT Susana et al *La adquisición de la lengua española*, Madrid, Siglo XXI, 1994 pp 145 a 146

¹⁰⁵ SÁNCHEZ Aquilino y SARMIENTO Ramón, *Gramática básica del español Norma y uso* Madrid SGEL, 1989 P. 104

2) Loísmo: consiste en el uso de *lo* en vez de *le*, en función de complemento indirecto y refiriéndonos a un ser animado masculino. Ejemplo: Vio a su amigo en la calle, pero no *lo* habló.

3) Leísmo: consiste en el uso de *le*, en función de complemento directo y con referencia a un nombre masculino: Ejemplos: Vieron al ladrón y *le* prendieron (más frecuente) Vieron a los ladrones y *les* prendieron (menos frecuente) ¹⁰⁶

Esta dificultad pudiera no ser tan grave para hablantes de una L1 en las que existan estas categorías gramaticales y su discriminación sea clara; sin embargo, la dificultad aumenta cuando la L1 carece de marcas morfosintácticas que distingan estos complementos, o bien aquellos casos donde sí se presentan pero no corresponden de igual forma con el uso del español.

La confusión se agrava en el uso simultáneo de ambos elementos en un solo enunciado, puesto que es necesario identificarlos correctamente para poder sustituirlos. Además debemos agregar un cambio sustancial en el caso de que el objeto indirecto sea una tercera persona

El *objeto directo* es denominado en las gramáticas, de acuerdo con su función como, la palabra o palabras sobre las que recae la acción del verbo directamente, es decir, el objeto de la acción transitiva del verbo¹⁰⁷; y de acuerdo con su forma, puede ser: nombre de persona o cosa (*Vimos a Luis. Vimos un abrigo*), un sintagma sustantivo (*Vimos a los hermanos menores de Luis*) o un nombre con o sin adjuntos, con o sin preposición (*Visitamos el museo de antropología. Visitamos a Gabriel. Visitamos la ciudad*)

A diferencia del sujeto no se puede omitir en la oración, persiste siempre un indicador de su función. Ejemplos. (Tú) trabajas. *Lo* vimos. (a Juan). Cabañas hace una importante anotación acerca de la necesidad de que aparezca un indicador del objeto directo, lo cual puede resultar muy útil a nuestros alumnos extranjeros, ya que así podrán darse cuenta de la importancia que

¹⁰⁶ CABAÑAS MAYA, Rebeca Patricia. *La enseñanza del Objeto Directo a germanohablantes. Su problemática y posibles soluciones*. Tesis (Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas). México. U.N.A.M - Acatlán. 1992. Comenta la autora que estos fenómenos han sido condenados por la Real Academia con diferente intensidad y en distintos momentos históricos. En general, cada uno de ellos es propio de determinadas regiones peninsulares. El uso culto no admite el loísmo ni el leísmo, pero sí el leísmo de modo casi generalizado, siempre que *le* sustituya a *lo* en función de complemento directo masculino. Asimismo se suele preferir *le* cuando la referencia se hace a la forma *usted*.

¹⁰⁷ *Ibidem* p. 35. Considera que resultaría poco práctico proponer la transitividad a los alumnos extranjeros para identificar el objeto directo, ya sea como cualidad del verbo o bien de la construcción oracional de lo contrario se impondría la necesidad de memorizar una lista interminable de verbos que sí admiten el objeto directo.

tienen los pronombres de este elemento y al mismo tiempo de la necesaria concordancia del mismo con el nombre al que sustituye ¹⁰⁸

El objeto directo presenta la preposición *a* ante nombre de persona o cosa personificada (*Conozco a María*) con ello se indica que no es sujeto de la oración, ya que también es capaz de actuar y permitir así al orden de las palabras una libertad intolerable en otras lenguas. Ejemplo: *A Manuel lo conozco desde hace tiempo*; con más de dos sustantivos de persona se repite *a* ante cada sustantivo. Ejemplo. *Encontramos a Carla, a Gloria y a Alejandro* De igual manera ante los relativos *quien* y *cual* Ejemplo. *¿A quién visitamos hoy?*

No se usa la preposición *a* con los verbos encontrar, buscar, necesitar, si no se trata de una persona concreta. Ejemplo: *Busco empleado Necesito cajera con experiencia. Encontramos hombres trabajando* ¹⁰⁹

Existen algunas vacilaciones con respecto al uso de la preposición *a*, la Real Academia en el *Esbozo para una nueva gramática de la lengua española*, presenta los siguientes casos ¹¹⁰

- ♦ Ante nombres de cosas personificadas con verbos que por lo regular llevan complemento de persona con la preposición *a*. Ejemplo: *Temer a la muerte* *Temer la muerte.*
- ♦ Ante casos en los que se deba evitar la ambigüedad. Todos le temen como *al fuego.*
- ♦ Ante colectivos, abstractos personificados y nombres geográficos. Ejemplos. *Halagar a la muchedumbre* *Buscamos al poder.* *Visitamos a París.* ¹¹¹

Asimismo se omite la preposición *a*, ante los nombres geográficos sin artículo y ante artículos indeterminados. Ejemplos: *Visitamos París.* *Buscamos una secretaria.* De igual manera cuando puede existir ambigüedad entre objeto directo y objeto indirecto Ejemplo: *Le presentamos Gabriel a Pilar* Tampoco se antepone al verbo tener. Ejemplo: *Tengo una hermana*

¹⁰⁸ CABAÑAS MAYA *Op Cit* p 36

¹⁰⁹ *idem*

¹¹⁰ CABAÑAS MAYA *Op Cit*, p 37

¹¹¹ *idem* Comenta Cabañas que este uso está en retroceso final

Existe un pronombre de objeto directo correspondiente a cada pronombre personal son.

<i>me</i> (yo)	<i>nos</i> (nosotros)
<i>te</i> (tú)	<i>los las</i> (ustedes)
<i>lo/la</i> (usted)	<i>los</i> (ellos)
<i>lo</i> (él)	<i>las</i> (ellas)
<i>la</i> (ella)	

Un aspecto discutible respecto al objeto directo son los pronombres que lo sustituyen en el caso de la tercera persona, para algunos autores son: *lo, la, los, las*; en tanto que para otros también se incluyen los pronombres *le* y *les*. Se acepta *le* como pronombre de objeto directo de persona masculina. La Real Academia considera que *lo* y *le* son dos formas del acusativo singular masculino: la primera como forma etimológica que representa una tendencia de la lengua a introducir en el pronombre de tercera persona una diferenciación genérica para el acusativo a costa de la diferenciación casual.¹¹² Es necesario considerar que en México no se usa regularmente el pronombre *le* para sustituir el objeto directo. Sólo se acepta este pronombre cuando sustituye persona. Su uso se da principalmente en el trato directo. En frases como: *Le invito a usted*, en estos casos se observa una intención de respeto y formalidad.

Según Cabañas se usa frecuentemente el pronombre *le* en España, Paraguay y Ecuador, donde se acepta su uso por la semejanza que presenta con los pronombres *me* y *te*.¹¹³ Como hemos comentado con anterioridad, en nuestro caso, se instruye al aprendiz con base en el uso medio del español de la Ciudad de México, por ello no se considera correcto el pronombre *le* para sustituir el objeto directo, aunque se advierte a los alumnos que no siempre se realiza de acuerdo con la regla.

Con respecto a la posición¹¹⁴ que ocupa en la oración se debe mencionar que la forma átona del pronombre va sin preposición y delante del verbo, excepto con imperativo, infinitivo o gerundio. Ejemplos: *Lo vimos. Velo. Quiero verlo. Estamos viéndolo*. Si la oración es negativa, la negación precede al pronombre de objeto directo. Ejemplo: *No la quería*. Regla que también se aplica al imperativo negativo. Ejemplo: *No lo hagas*.

¹¹²CABAÑAS MAYA. *Op Cit.* p. 47

¹¹³*Ibidem* p. 58

¹¹⁴*Ibidem* pp. 48 a 49

Cuando hay perífrasis verbal con infinitivo o gerundio, el pronombre de objeto directo puede ir delante de la perífrasis o pospuesto a la misma y unido al infinitivo o al gerundio. Ejemplo: *Están leyéndolo. Lo están leyendo*. En el caso del participio, el pronombre nunca va unido a éste. Ejemplo: *Lo has leído*.

Es conveniente comentar que los libros de gramática para hispanohablantes presentan mayor preocupación en determinar los aspectos funcionales del objeto directo; pero en los textos dirigidos a extranjeros que aprenden el español como L2, se pone mayor énfasis en aquellos aspectos que indican las reglas de uso, por tal razón, estos lineamientos se presentan de manera más específica, ya que su cumplimiento implicaría una disminución de los errores de los alumnos extranjeros.¹¹⁵

La profesora Cabañas realizó un estudio sobre la enseñanza del objeto directo a no hispanohablantes, en él distinguió los siguientes puntos conflictivos:

1. El uso de la preposición *a*. Esta característica del objeto directo presenta dificultades para los aprendices extranjeros ya que se relaciona con una diferenciación de índole semántica, que algunas veces es afectiva, como en el caso de los animales domésticos. Esta particularidad que se presenta en el español, no es relevante en otros idiomas. Por esta razón, los aprendices no indican este rasgo morfosintáctico, se presenta una fuerte tendencia por parte de los alumnos a pasar por alto la necesidad del español del elemento prepositivo.

Asimismo, esta preposición establece una oposición semántica entre personas y cosas, o bien entre seres vivos capaces de actuar y seres inanimados. Se escribe este elemento prepositivo ante ser vivo animado. Indicador que suele omitir el aprendiz extranjero.

2. La confusión entre el objeto directo y el indirecto. Este error se genera porque en ciertos casos ambos pueden presentar la misma forma, sin un indicador exclusivo que permita diferenciarlos. Así pues, es posible que al sustituir la forma nominal por el pronombre respectivo, los alumnos usen el de un objeto por otro.

3. Considerar como sustitutos tanto el pronombre *lo* como *le* para el objeto directo de persona. Comenta Cabañas que

Si los alumnos operan desde un primer momento con los dos usos pronominales, es muy probable que se dé una gran confusión, por un lado

¹¹⁵CABAÑAS MAYA, *Op Cit* p. 49

sobre cual pronombre deberan usar y en que caso por otro lado, tambien cabe la confusion debida a una similitud entre el objeto directo de persona y el objeto indirecto en su forma nominal¹¹⁶

4. La semejanza entre el sujeto y el objeto directo en su forma nominal, será causa probable de error, pues el objeto no cuenta con indicadores de su función, como en algunos idiomas lo indica su respectiva declinación.

5. La voz pasiva Cuando se propone la conmutación por medio de la voz pasiva, debe hacerse especial hincapié en las limitantes que dicha construcción tiene en la lengua española, pues es posible que los aprendices consideren ciertas construcciones como pertinentes aun cuando no sean adecuadas en el español.

6. La concordancia. Esta particularidad propia de la lengua española suele ser, como ya hemos mencionado, problemática para los estudiantes extranjeros. En el caso del objeto directo la correspondencia de género y número entre el pronombre y el sustantivo al que sustituye, es de vital importancia para establecer el sentido del enunciado.

La profesora tomó una muestra de errores orales producidos de manera espontánea para fundamentar su análisis. De dicho estudio se determinó que el grupo de errores más numeroso fue de carácter morfosintáctico, debido a la omisión de la preposición *a*, necesaria ante el objeto directo nominal que designa ser vivo animado.

Además de considerarlo como un error morfosintáctico, también se debe observar como una equivocación de carácter semántico, en la medida en que el aprendiz no percibe la diferencia entre sustantivos que designan seres vivos animados y los que designan cosas inanimadas.

Cabe mencionar que para un estudiante extranjero se hace aún más difícil este aprendizaje debido a la vacilación que expresan los nativohablantes, quienes en ocasiones usan el elemento prepositivo aun cuando no es necesario y lo omiten en otros casos sin respetar la regla. La inestabilidad que presenta el español este aspecto, nos conduce a que las explicaciones dadas en el aula no coincidan con el uso que los estudiantes escuchan o leen fuera de la misma.

De igual manera sucede ante los nombres geográficos, en estos casos es necesario aclarar la posibilidad de anteponer el elemento prepositivo a los nombres de ciudad o país cuando se atribuye a este sustantivo la vitalidad de la gente que vive en ellos. Sin embargo, suele suceder que no se encuentra dicha

¹¹⁶ CABAÑAS MAYA. *Op Cit* p 77

intención en el aprendizaje y por ello, se trata de un error. Además en el uso de los nativohablantes del español de la Ciudad de México no se usa este elemento ante nombre geográfico ¹⁷

Ahora revisaremos las características del *objeto indirecto*. Se denomina, de acuerdo a su función como la palabra o palabras sobre las que recae la acción del verbo, por ello es el elemento al cual se considera el beneficiario de la actividad verbal. De acuerdo a su forma, está representado por nombre de persona o cosa personificada. Ejemplo: Pedro compró un pastel *para su hermana*. Trajeron los libros *para la biblioteca*. Puede ser un sintagma sustantivo. Ejemplo: El señor hizo juguetes *para sus hijos*.

De la misma manera que el complemento directo y a diferencia del sujeto no se puede omitir en la oración, persiste siempre un indicador de su función. Ejemplos. *(Nosotros) cantamos la melodía. Le hicimos un regalo (a Josefina)*

El objeto indirecto presenta las preposiciones *a* y *para*, las cuales utiliza ante persona o cosa personificada cuando aparece en su forma nominal (Le dimos la información *a Pablo*. Tomaron las fotos *para los señores Rodríguez*); ante los relativos *quien* y *quienes* (*¿A quién le dieron el mensaje?*) y para indicar que no es sujeto de la oración, ya que también es capaz de actuar como tal, dicha circunstancia permite al orden de las palabras una libertad incorrecta en otras lenguas. Ejemplo *A Manuel le agrada caminar en el campo*.

Con más de dos sustantivos de persona se repite la preposición ante cada sustantivo. Ejemplo. *A Carlos y a Juan les molesta la música tropical*. El señor trajo dulces *para ti y para mí*

Los pronombres que sustituyen este elemento son los siguientes:

yo (me)	usted (le)	
tú (te)	nosotros (nos)	ellas (les)
él (le)	ustedes (les)	
ella (le)	ellos (les)	

Con respecto a la posición que ocupa en la oración se debe mencionar que se sitúa el pronombre delante del verbo y no se acompaña de preposición, a excepción del imperativo. Ejemplos *Me hicieron un pastel Dale el libro a Lucía*. Cuando hay perífrasis verbal con infinitivo o gerundio, se coloca delante de la perífrasis o pospuesto a la misma y unido al infinitivo o al gerundio. Ejemplo: *Le están cantando a la niña Están cantándole a la niña*. Si la oración

¹⁷ CABAÑAS MAYA *Op Cit.*, pp 98 a 99

es negativa, la negación precede al pronombre de objeto indirecto. Ejemplo: No *le* dijo la verdad. De igual manera sucede con el imperativo negativo. Ejemplo: No *le* trajo los ejercicios (a José).

Es preciso comentar que se suele reiterar el objeto indirecto con un valor enfático. Ejemplo: Carlos *le* dijo la respuesta *a Pedro*. De la misma forma ocurre cuando aparece al inicio de la frase, se repite con el pronombre átono correspondiente. Ejemplo: *A mí me* trajeron estas flores.

En algunos casos de los verbos que expresan suma, acumulación o sus contrarios, como: agregar, añadir, poner, sacar, restar, quitar, sobrar, faltar, etc., se construyen las oraciones con la preposición *a*, y el pronombre correspondiente. Ejemplo: *A esta máquina le* faltan muchas piezas.

Existen algunos verbos que se construyen específicamente con objeto indirecto entre los cuales podemos citar: gustar, aburrir, encantar, sorprender, agradar, molestar, interesar, doler, etc.¹¹⁸ Ejemplo: *A ellos les* interesa el arte abstracto. Es menester explicar que en estos verbos, la forma preposicional es enfática y es posible suprimirla, en tanto que el pronombre del complemento indirecto nunca se elude.¹¹⁹ Este tipo de construcciones admite como sujeto un infinitivo. Ejemplo: *A ella le* aburre *leer*, en ellos no importa que sean varios los elementos del sujeto, el verbo se conserva en singular, tal es el caso de: *Me gusta bailar y cantar*.

Funcionan de igual manera los verbos que indican suceso o acontecimiento como: pasar, ocurrir, suceder, etc. Ejemplo: *Le* ocurrió una desgracia.

En la enseñanza del objeto indirecto en una clase de segunda lengua, se distinguen los siguientes puntos conflictivos.¹²⁰

1) El no hispanohablante considera, por la posición del complemento indirecto, que es el sujeto de la oración, en frases como: *A Lucía le* trajeron una bicicleta. En este caso el sujeto es ellos y el complemento indirecto es *a Lucía* y esta reiterado por el pronombre *le*.

2) Existe un grupo de verbos llamados de construcción invertida, éstos se construyen con el objeto indirecto. Entre estos verbos se encuentran los

¹¹⁸ Es preciso comentar que estos verbos forman parte de la estructura conocida como construcción invertida y expresan generalmente las preferencias de los individuos como en *Le gusta el helado de fresa*. No obstante, pueden tener otro uso distinto a de esta construcción como *¿tú me gustas mucho?*

¹¹⁹ CERVERA SURDEZ. *Op. Cit.* p. 41

¹²⁰ Es necesario indicar que las confusiones que suele tener un aprendiz de español como L2, también las presentan, generalmente, los hispanohablantes.

siguientes gustar, agradar, aburrir, doler, molestar, interesar, etc. Ejemplos. *Me gusta comer carne Te gustan los chocolates*

Los sujetos en cada caso son carne y chocolates, los pronombres *me* y *te* respectivamente son complementos indirectos, porque este tipo de estructura carece de objeto directo, al invertirse la construcción el hablante tiende a confundir las funciones.

3) La confusión del alumno genera un problema de concordancia, debido a que no concuerda en número el verbo y su correspondiente sujeto, los aprendices emiten oraciones como. *A Peter le gusta las fresas. A nosotros molestamos la contaminación* En lugar de: *A Peter le gustan las fresas y A nosotros nos molesta la contaminación.*

El aprendiz, tras identificar correctamente el sujeto de la oración, debe cuidar la concordancia entre éste y su verbo. asimismo tendrá que recordar que este tipo de verbos generalmente se conjugan en tercera persona, ya sea singular o plural. La incorrecta interpretación en estas construcciones nos lleva también a un problema de carácter semántico, puesto que si el alumno se expresa equivocadamente, la comunicación puede ser confusa o romperse.

Los principales problemas del *objeto directo e indirecto* ocurren cuando ambos se reúnen en una sola oración, especialmente si están indicados por su pronombre. El conflicto reside en el hecho de que las forma del *objeto directo* señalan lo mismo personas, animales o cosas, en tanto que las formas del *indirecto*, que no marcan género, se emplean sólo para distinguir personas o cosas personificadas.

El primer problema que se presenta cuando los dos complementos se encuentran en una misma oración, es la discriminación correcta de cada elemento Favorece esta confusión la coincidencia del uso de la preposición *a* para ambos objetos Por ello para evitar tal desorientación, se omite la preposición al elemento que representa el objeto directo, como en el siguiente caso: *Presentaron a Carlos a Margarita Presentaron Carlos a Margarita*

La segunda característica que causa problemas a los aprendices es el cambio del objeto indirecto por el pronombre *se*²¹, esta mutación se realiza cuando aparecen ambos complementos representados por su pronombre, y el complemento indirecto corresponde a la tercera persona, ya sea en singular o en plural, como en los siguientes ejemplos.

²¹ Es conveniente comentar que el pronombre *se* tiene un amplio campo de acción en nuestra lengua, como son las oraciones recíprocas, los enunciados impersonales, la voz pasiva y las oraciones llamadas accidentales, casos que no revisaremos en este trabajo pero que consideramos necesario comentar

Ella trajo el libro a Pedro. Ella *se lo* trajo

María compró dulces para los niños. María *se los* compró.

No existe variación cuando el objeto indirecto es de primera o segunda persona, como en.

Ella me trajo el libro a mí. Ella *me lo* trajo

María compró dulces para ti. María *te los* compró.

El hombre nos dio la invitación. El hombre *nos la* dio.

El pronombre *se* puede jugar ambos papeles en las oraciones reflexivas, donde el sujeto ejecuta y recibe la acción; puede funcionar como objeto directo, como en el siguiente caso: Juan *se* lava. Sin embargo, cuando se especifica la parte del cuerpo que recibe la acción del verbo, el pronombre *se* será el objeto indirecto, por ejemplo: Juan *se* lava la cara. En esta oración *la cara* es nuestro complemento directo y *se* el indirecto

Otro aspecto que presenta dificultad es la colocación de los pronombres sustitutos de ambos complementos. La colocación de los pronombres presenta una gran variedad:

- a) Cuando aparecen ambos en un enunciado siempre van juntos, el pronombre del O. D. aparece pospuesto al pronombre del complemento indirecto y delante del verbo conjugado. Ejemplo: Cuando salgas *te lo* pones. (el abrigo).
- b) En las formas personales conjugadas, si hay infinitivo o gerundio, los pronombres pueden ir antes o después de la perífrasis verbal, como en los siguientes casos: *Te lo* voy a decir. Voy a decir*te lo*. Me lo estaba enseñando. Estaba enseñándome*lo*.
- c) En las formas impersonales el pronombre va siempre después de la perífrasis: Hay que contárselo. Habérselo traído. Habiéndoselo explicado.
- d) En aquellos casos en los que el verbo está conjugado en imperativo, debe de tomarse en cuenta que si la oración es afirmativa, los pronombres irán al final y unidos al verbo. Ejemplo. Póntelo (el suéter). En tanto que si la oración es negativa, los pronombres irán antepuestos al verbo y separados de él. Ejemplo: No *te lo* pongas (el suéter).

Es pertinente que el maestro tome en cuenta que en México suele pasarse la pluralización del objeto indirecto al directo cuando ambos aparecen en la misma oración. Ejemplo: Doy un libro a los alumnos. *Se los* doy.

Como podemos observar, el español presenta en estos elementos muchas opciones y versatilidad, en su sustitución, colocación e identificación; lo cual lleva tanto a nativohablantes como a aprendices a errar en los puntos mencionados, por ello, representa un aspecto conflictivo en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua

La utilización de los objetos directo e indirecto, como hemos revisado, representa algunas dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua. La sustitución incorrecta de estos elementos ocasiona confusión o incoherencia en la comunicación

El aprendiz requiere identificar y sustituir correctamente estos complementos para establecer una comunicación exitosa, es por ello que debemos atender este aspecto lingüístico del español con el fin de afinar los actos comunicativos de los estudiantes.

En el presente capítulo hemos identificado los problemas más relevantes que presenta la enseñanza del español para extranjeros. Fueron organizados en generales, aquéllos que sitúan a esta actividad dentro de un área específica del conocimiento e ilustran los conceptos teóricos básicos que intervienen en ella; y en el segundo apartado incluimos aquéllos que se relacionan exclusivamente con la forma de trabajo del Departamento de español en el Centro de idiomas de Acatlán; finalmente en la tercera división revisamos aquellos cuestionamientos que se relacionan directamente con el programa de primer nivel y atienden las habilidades de la lengua y las dificultades gramaticales que afectan el desarrollo comunicativo del aprendiz. Tras estas identificaciones procederemos a presentar en el siguiente apartado nuestras sugerencias para atender los problemas planteados anteriormente

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

4. PROPUESTAS DE SOLUCIÓN.

En este apartado comentaremos cómo hemos participado en la solución del problema de investigación. Dado que ya hemos revisado las dificultades y mencionado las razones por las cuales se presentan, ahora hablaremos sobre algunos puntos que se han llevado a cabo a fin de resolver la falta de capacitación y la carencia de recursos materiales en nuestro desempeño laboral.

4.1. Propuestas relacionadas con la capacitación de los profesores sobre la enseñanza del español como segunda lengua.

Las propuestas relacionadas con la capacitación del profesor de español para extranjeros atienden especialmente a aquellas carencias teóricas que presenta el egresado de la Licenciatura en lengua y literatura hispánicas; pues, como hemos visto la enseñanza de segundas lenguas pertenece a la especialidad de la lingüística aplicada, misma que no es atendida durante su formación académica, por tales razones presentamos las siguientes sugerencias:

4.1.1. Los cursos de capacitación.

El Departamento de español para extranjeros, consciente de las carencias del egresado de Letras hispánicas, ha organizado cursos con el propósito de

capacitar a sus profesores sobre la enseñanza del español como segunda lengua. Ha aprovechado la existencia de profesores del C.I.E. instruidos en la lingüística aplicada y organizado los siguientes cursos:

♦ En julio de 1995 se llevo a cabo el “Curso de actualización de lenguas” Integrado por los siguientes módulos. 1) Enfoques y métodos en la enseñanza de una lengua extranjera 2) Teorías del aprendizaje y su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras y 3) Evaluación.

Estas clases fueron impartidas por dos profesoras de inglés y una de francés, que aunque no son especialistas en la instrucción del español como L2, tienen amplio conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero y muchos aspectos son aplicables a nuestra labor. Por tales razones, el curso resultó de gran interés puesto que nos proporcionó un panorama sobre las teorías y métodos de la enseñanza de lenguas, así como de los parámetros de evaluación

♦ En septiembre de 1998 la Lic. María del Pilar Cerdeira Hernández, profesora de español para extranjeros, impartió el curso “Instrucción gramatical como input estructurado”, el cual fue sumamente fructífero porque se encauzó específicamente a la enseñanza del español como segunda lengua. Además se solicitó a los profesores la realización de dos ejercicios donde se revisarían aspectos de la lengua, mismos que se incluirían posteriormente en el banco de materiales del Departamento

Generalmente, tras tomar estos cursos, los profesores de español muestran interés por asistir a otros similares donde puedan continuar capacitándose específicamente en la enseñanza del español como L2 y contar con un espacio en el cual se discuta sobre los problemas que se presentan con mayor frecuencia y sus posibles soluciones, por ello aprovechamos la ocasión para comentar su utilidad y solicitar que continúen. Por ello proponemos la creación de un calendario de cursos de actualización, donde periódicamente los profesores de español a no hispanohablantes y los egresados de Letras hispánicas puedan tomar clases para instruirse en todo lo relacionado con esta área. Sugerimos abordar, en forma especial, temas donde se concientice al profesor que la enseñanza de una lengua busca desarrollar las habilidades de la lengua y no sólo el conocimiento gramatical; por lo cual nos interesan aquellas clases que aborden actividades donde se realicen ejercicios sobre la producción oral y escrita y la comprensión auditiva y de lectura. Asimismo tenemos inquietud por conocer en forma práctica los posibles ejercicios que nos auxilien en el desarrollo de la producción oral en los aprendices

4.1.2. Los grupos de trabajo.

En este apartado deseamos sugerir la formación de grupos de trabajo en los cuales se aproveche la experiencia de los profesores que cuentan con mayor tiempo desempeñando esta labor. Es preciso comentar que estas actividades se realizan actualmente, no obstante, nuestra sugerencia busca una calendarización de dichas labores donde participen todos los profesores de español para extranjeros y se enriquezca con la interrelación entre ellos y esto nos lleve a mejorar la labor del Departamento en general.

Este equipo podría tratar aspectos teóricos y prácticos, entre los cuales sugerimos los siguientes:

1. Revisar bibliografía sobre la capacitación en la enseñanza del español a no hispanohablantes, donde se traten temas propios de la Lingüística aplicada, como los métodos de enseñanza aprendizaje de una L2 y se cuestione su práctica real en clase.
2. Diseñar exámenes a nivel departamental. Discutir su funcionamiento a fin de llevar a cabo una valoración, la cual contemple los aspectos propios de un instrumento que evalúe el desarrollo de las habilidades en los aprendices de una L2.
3. Revisar el programa y temarios correspondientes a los cinco niveles a fin de mejorarlos y discutir sobre su funcionamiento y seguimiento de un nivel a otro ¹²².
4. Conversar sobre el banco de materiales para fomentar, evaluar y optimizar su funcionamiento, así como crear nuevos ejercicios que solucionen problemas de clase.
5. Establecer contacto con otras instituciones que se dediquen a la enseñanza del español como L2 a fin de revisar y recopilar textos dedicados exclusivamente a esta labor para compartir información y enriquecer nuestros recursos.

4.2. Propuestas sobre los materiales didácticos.

Una de las principales dificultades en la labor docente que atiende la enseñanza del español como segunda lengua es la escasez de materiales específicamente diseñados para esta actividad, es por ello que tanto los profesores como el Departamento de español para extranjeros de Acatlán se han preocupado por

buscar y elaborar, en su caso, recursos didácticos que puedan ser usados en clase. sobre este aspecto versan las siguientes puntos

4.2.1. El banco de materiales.

El Departamento de español para extranjeros cuenta con un acervo didáctico el cual se integra por libros, revistas, videos, cassettes y grabadoras y un banco de materiales para clase. Como parte de nuestras labores nos encargamos del control de dichos recursos y por ello nos percatamos de que algunos de ellos no se utilizan, debido a que los profesores no saben de su existencia.

El banco de *materiales*, como ya se ha comentado, representa un proyecto en marcha que consiste en el agrupamiento de materiales didácticos útiles para las clases en el aula.

Cuando ingresamos al equipo de trabajo de este Centro se contaba con un banco que se integraba conforme se iba acumulando el material. Nuestra labor ha consistido principalmente en ordenarlo de acuerdo con los programas o temarios que se utilizan para cada nivel

Particularmente el primer nivel, se cuenta no sólo con un temario, sino con un programa, por ello ha sido posible clasificarlo por unidades, objetivos, y habilidades de la lengua. Es éste el nivel que cuenta con mayor número de materiales.

Como hemos comentado la existencia de recursos didácticos es un proyecto en marcha del Departamento de español. debido a ello aún hay mucho por hacer, por ello sugerimos los siguientes puntos:

1. Informar en las juntas departamentales sobre las nuevas adquisiciones bibliográficas y los avances del banco de materiales para el uso de estos recursos por los profesores del Departamento
2. Motivar a los profesores a participar en el uso y crecimiento del banco de materiales
3. Continuar el incremento del banco bajo el orden ya establecido y tratar que se realice de igual manera para todos los niveles
4. Establecer criterios que unifiquen la elaboración de los materiales didácticos que integren el banco de materiales, bajo los cuales se solicite elementalmente una ficha pedagógica que indique las particularidades metodológicas y objetivos que persigue el ejercicio
5. Realizar más prácticas que atiendan el desarrollo de las habilidades de la lengua.
6. No elaborar materiales sobre los temas que ya contiene el banco sino sobre aquéllos que no se han tocado.

7. Elaborar fichas pedagógicas para los materiales ya existentes con el fin de que cualquier profesor pueda usarlo adecuadamente.
8. Con respecto a las lecturas, se precisa realizar, en muchos casos, cuestionarios y vocabularios que complementen el material didáctico
9. Realizar ejercicios donde se usen las películas con que cuenta el Departamento para explotar estos recursos y realizar prácticas donde se desarrollen las habilidades audiovisuales y de producción oral y escrita.

4.2.2. El laboratorio.

El laboratorio es uno de los recursos didácticos más valiosos en las clases de idiomas. Este elemento lo consideramos de suma utilidad para aquellas clases en las que se realizan comprensiones auditivas, dado que las características de nuestros salones son adversas a tales actividades. Por ello, hemos tratado de usarlo especialmente en los exámenes; sin embargo, hemos de comentar que para nuestro Departamento representa un bien poco usado

Hace cinco años, cuando iniciamos nuestra labor profesional, no se contaba con suficientes grabaciones y por ello existían algunos conflictos con los materiales que se utilizaban en clase y aquéllos destinados para los exámenes. Ante tal situación, el Departamento buscó la forma de elaborar conversaciones exclusivamente para los segundos y se salvó esta situación, en el caso de los primeros dos niveles

No obstante, desde entonces y actualmente, el uso de este recurso en las clases de español para extranjeros se explota poco. En contadas ocasiones los alumnos toman clase en estas aulas. el Centro de Idiomas cuenta con modernos laboratorios donde se pueden realizar diversas actividades además de comprensiones auditivas, pero no se ha fomentado su uso en las clases a no hispanohablantes por lo cual, sugerimos en este apartado la creación de materiales y actividades dirigidas especialmente a la explotación de este auxiliar, lo cual nos lleve a un uso periódico de los alumnos de español y tanto profesores como alumnos se vean beneficiados con ello.

4.3. Propuestas sobre la enseñanza del primer nivel de español para extranjeros.

En este apartado nos limitaremos al contenido del programa de primer nivel que se utiliza en Acatlán. En las propuestas que expondremos a continuación retomaremos la teoría cognoscitiva, enfocándola al aprendizaje del español

como L2 y aplicando su metodología para el desarrollo de las habilidades de la lengua y el aprendizaje de los temas gramaticales que presentan mayor dificultad para los aprendices de este grado elemental ¹²³

En primera instancia indicaremos que para la teoría cognoscitiva el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 implica la existencia de mecanismos de selección que construyan el sistema de una lengua distinta a la materna, los cuales son concebidos como una actividad cognoscitiva compleja donde distintas habilidades lingüísticas conduzcan al aprendizaje de las estructuras y formas específicas de la lengua meta.

El proceso de enseñanza-aprendizaje precisa de la intervención de dos tipos de conocimiento: 1) el conocimiento declarativo, en el cual interviene el aprendizaje de tipo memorístico y 2) el conocimiento de procedimiento, mismo que está relacionado con el aprendizaje significativo.¹²⁴ El primero lleva a cabo la memorización de las reglas gramaticales, en tanto que el segundo realiza la práctica automatizada de las normas aprendidas en el primero

O'Malley¹²⁵ distingue cuatro elementos en el conocimiento procedimental: la recepción, la producción, la coordinación y la coherencia. También menciona la intervención de estrategias comunicativas, las cuales en conjunción con los anteriores elementos permiten el desarrollo estructurado de un marco cognoscitivo coherente, esto nos lleva a la creación de un sistema entre la lengua materna y la lengua meta que en esta área de estudio se ha identificado como *el interlenguaje*. Este término fue creado por Selinker¹²⁶ para representar el "sistema en desarrollo en el proceso de adquisición de una lengua", el cual se conforma a partir de los elementos lingüísticos con que cuenta el aprendiz como son la lengua materna, otras segundas lenguas, las sobregeneralizaciones acerca de la lengua meta, etc

¹²³ De igual forma nuestros materiales didácticos han sido influidos por los que presenta el libro *Estoy listo* de CANUTO, Jesús *et al* UNAM- Escuela permanente de extensión en San Antonio Texas México - E U 1994. Mismo que observa características similares a la teoría cognoscitiva

¹²⁴ Según la teoría de Ausubel el aprendizaje significativo es el modelo ideal mediante el cual los conceptos que se aprenden tienen a formar parte del individuo de manera permanente, es una forma de aprendizaje por incorporación relacionado con las experiencias anteriores del aprendiz, es decir, "el aprendizaje significativo es producto siempre de la interacción entre un material o una información nueva y la estructura cognoscitiva preexistente" AUSUBEL, D. "Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel" en *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Pozo J F 1989 p 217

¹²⁵ O'MALLEY, J M y CHAMOT, A " A Cognitive Theory of Learning " en *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, CUP, 1990 p 25

¹²⁶ SELINKER, L " Interlanguage " en Richard, J C (edit) *Error Analysis*, Singapore, Longman, 1974 p 41

Por su parte Bialystok¹²⁷ considera al interlenguaje como un producto del sistema de aprendizaje y no como una etapa en el desarrollo de la lengua meta.

La teoría cognoscitiva nos plantea tres fases en el desarrollo del conocimiento de una lengua:

a) Primera fase. *la toma de conciencia*, es decir, el reconocimiento de las particularidades lingüísticas.

Esta etapa se fundamenta en el señalamiento de Corder¹²⁸ el cual identifica una secuencia natural de aprendizaje donde se registra una competencia transitoria en la que se cometen errores, mismos que hacen evidente la existencia del interlenguaje. El teórico sugiere que estos equívocos pueden utilizarse en la enseñanza de una L2, a través del "procesamiento de error dirigido", en éste se pretende que mediante la resolución de problemas, el aprendiz haga un análisis consciente de la información que se le presenta a fin de llegar a la representación explícita de las normas gramaticales de la lengua meta.

Se considera que la colaboración de los alumnos en la deducción de las reglas es didácticamente lo más significativo dada la participación conjunta de los aprendices en las actividades de toma de conciencia.

Para estos fines, se realizan prácticas que presenta un aspecto gramatical de la lengua meta; se puede presentar oraciones, textos, diálogos, cintas grabadas, etc. El ejercicio se dirige de tal forma que el aprendiz pueda discernir el aspecto lingüístico que se desea revisar por medio de los elementos que integran el material didáctico.

Este tipo de actividades tienen la ventaja de hacer que los trabajos subsiguientes sean significativos y coherentes al desarrollo cognoscitivo de los alumnos.

b) Segunda fase *La asociación de reglas gramaticales.*

En esta etapa nos basaremos en la teoría desarrollada por VanPatten¹²⁹ quien sugiere el siguiente modelo de desarrollo del aprendizaje

<i>Input</i> ----- <i>Intake</i> ----- <i>Intelenguaje</i> ----- <i>Output</i> Mecanismos de procesamiento Práctica enfocada.

¹²⁷ BIALYSTOK, Ellen. "Interlenguaje is not a state of mind: An evaluation of the construct for second language acquisition" en *Applied Linguistics* Vol 6 No 2. 1985 p 110

¹²⁸ CORDER, S. Pitt. "The significance of Learner Error" en *Error analysis y Interlanguage*. Vol 5 IRAL. 1967 p 6

¹²⁹ VANPATTEN, B. Y J. LEE. "Grammar Instruction as Structured Input". "Structured Output: a Focus on form in Language Production" en *Making Communicative Language Teaching Happen*, Nueva York: Mc Graw Hill, 1996 P 32

En este cuadro observamos los siguientes elementos

- 1 *Input*: VanPatten lo considera la materia prima que recibe el estudiante del ambiente que lo rodea durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Esta información sirve para establecer las conexiones de forma y significado que llevarán a la construcción del interlenguaje personal del aprendiz.
- 2 *Intake* es el conjunto de conocimientos que se asimila en la búsqueda de la comprensión de mensajes, como resultado de una filtración del *input* para la creación del sistema lingüístico.
- 3 *Interlenguaje* es el sistema en desarrollo entendido como la representación personal de la lengua meta que el alumno está formulando.
4. *Output*: es el uso de la lengua meta, como evidencia del proceso de integración de las formas previamente incorporadas al sistema a través del *input* y el *intake* ¹³⁰

VanPatten¹³¹ considera necesario guiar al alumno de un elemento a otro de manera responsable y comprometida con el proceso cognoscitivo que se pretende realizar, para lo cual sugiere una fase intermedia entre el *input* y el *intake* que haga que el camino entre la primera y la última etapa sea cognoscitivamente coherente. El autor propone una serie de *mecanismos de procesamiento* por medio de la aplicación de *input estructurado*. Se refiere a actividades donde se proporcione un ambiente adecuado para llevar a cabo las conexiones entre forma y significado, las cuales den por resultado un conocimiento significativo. La finalidad de estas prácticas es que la información sobre la lengua llegue a formar parte del interlenguaje del alumno habiendo pasado a través de un filtro adecuado y que posteriormente se recupere satisfactoriamente en el uso.

Finalmente comentaremos la *práctica enfocada*, la cual es el elemento principal de las actividades que forman los mecanismos de procesamiento y construye la base cognoscitiva de los ejercicios que harán significativa y estructurada la etapa de *input*.

VanPatten distingue los siguientes principios universales de *procesamiento de input*.¹³²

1 El alumno

a) procesa las palabras de contenido antes que cualquier otra cosa.

¹⁰ VANPATTEN, B Y J LEE *Op. Cit* p 33

¹¹ *Ibidem* p 99

¹² *Ibidem* p 101

- b) procesa la información que es preferentemente de tipo léxico más que gramatical.
- c) prefiere procesar información significativa a procesar información sin significado
- 2. Es necesario que la forma de procesar la información que no es significativa sea fácil.
- 3. Se tiende a seguir un patrón de procesamiento en el que el primer elemento es un sujeto, el segundo una acción y por último un objeto, dando al primer elemento que se encuentra la calidad de sujeto.
- 4. Las frases que se procesan recurren a patrones de un “todo” no analizado especialmente si este cuenta con características fonéticas.

De igual manera, con el propósito de que el aprendiz comprenda un aspecto gramatical mientras está enfocado en el significado, proporciona los siguientes lineamientos para las prácticas de *input estructurado*.¹³³

- 1. Presentar una cosa a la vez; eliminando la redundancia de la forma lingüística.
- 2. Enfocarse en el significado; con el propósito de hacer significativa la práctica.
- 3. Partir de las oraciones hacia el discurso, para mantener el control y la dirección del proceso
- 4. Utilizar *input* oral y escrito; para atender a los diferentes tipos de aprendizaje
- 5. Hacer que el alumno haga algo con el *input*; y recapacite en su utilidad.
- 6. Tomar en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno; y atenderlo individualmente.

Para la práctica de estos lineamientos el teórico sugiere dos tipos de ejercicios: el primero es de tipo referencial, en el cual se enfoca la atención del alumno en el aspecto lingüístico y el segundo es de tipo afectivo, donde se tiene como finalidad hacer significativas las prácticas de manera afectiva. Los tipos de ejercicios que proporciona son:

- Completar información, en la que se ofrezcan las opciones utilizando la forma o estructura meta y que sea mediante la formación referencial que se conteste.
- Sugiere la utilización de sistemas binarios de sí - no, falso - verdadero, etc
- Relacionar columnas en las que las estructuras meta estén formadas y que solo se requiera de entender la función y significado para hacer las relaciones.

¹³³ *Idem*

- Contestar ejercicios de opción múltiple; esta técnica tiene la misma función que la anterior; procesar las estructuras, entendiéndolas, pero sin tener que reproducirlas
- Realizar cuestionarios, utilizando un sistema binario o con preguntas abiertas y haciendo uso de la información original y personal de los alumnos apelando a su lado afectivo para hacer significativo el procesamiento de las estructuras.
- Hacer encuestas con un formato similar al anterior y con el propósito de personalizar las situaciones de aprendizaje ¹³⁴

c) Tercera fase: *El uso automático de las particularidades de la lengua meta*. Esta parte del proceso se sitúa en el *output* del modelo cognoscitivo de VanPatten, quien afirma que para llegar a producir las estructuras meta de la lengua de manera automática se requiere crear ambientes de producción controlada de las estructuras, desarrollando la fluidez y precisión de las formas. Hace hincapié en la distinción de práctica de *output estructurado* y las tradicionales prácticas mecánicas que por carecer de significado eran a su parecer poco efectivas, en ellas el alumno se percata que el único propósito es repetir la estructura gramatical en cuestión. El autor sugiere que las prácticas de *output estructurado* involucren el intercambio de información real o al menos desconocida por los estudiantes, y que se requiera de que los alumnos hagan uso de la estructura en particular para expresar significado. ¹³⁵

Asimismo propone un seguimiento necesario de la formación del sistema lingüístico por medio de *input estructurado*, puesto que en este proceso de selección e incorporación de formas correctas influirá de manera determinante en el desarrollo del *output estructurado*. Sostiene que haber incorporado una estructura o forma particular de la lengua al interlenguaje no es sinónimo de poder acceder a ellos de manera fácil o automática. ¹³⁶

Por lo anterior, manifiesta los siguientes lineamientos, similares a los del *input estructurado*, para las actividades de *output estructurado*:

1. Presentar una sola cosa a la vez.
2. Mantener la atención en el significado.
3. Ir de las oraciones al discurso
4. Usar *output* escrito y oral
5. Mantener una relación entre el contenido del *output* y la respuesta que provoque

¹³⁴ VANPATTEN, B Y J LEE *Op. Cit.* p 101

¹³⁵ VANPATTEN, B Y J LEE. *Op. Cit.* p 114

¹³⁶ *Idem*

6 Quien haga uso de la estructura debe de tener conocimiento de la forma que esté utilizando como seguimiento de un trabajo de *input estructurado*¹³⁷

De tal manera que en la presente propuesta presentaremos ejercicios de toma de conciencia para la primera etapa, actividades de *input estructurado* para la segunda fase y práctica con *output estructurado* para el último periodo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua.

4.3.1. Propuestas para el desarrollo de las habilidades de la lengua.

En este apartado expresaremos algunas sugerencias con el fin de atacar las problemáticas que se revisaron con anterioridad; tomaremos tales propuestas para posteriormente aplicarlas en los ejercicios que expondremos al final del capítulo.

4.3.1.1. Sugerencias para la expresión oral.

Con respecto a esta habilidad productiva, que ya se ha definido con anterioridad, proponemos las siguientes actividades para fomentar su desarrollo:

- 1 Ante el miedo al equívoco que suele presentar el alumno, sería recomendable que el profesor trate de fomentar la confianza en el aprendiz haciéndole ver sus logros y tomando como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje las faltas que se puedan cometer.
- 2 Se sugiere hacer conciencia de las características culturales para tratar de estimular la participación de todos los integrantes del grupo, tanto los introvertidos como los extrovertidos, a fin de obtener una colaboración conjunta.
3. Frente a los problemas en los que interviene la lengua materna,¹³⁸ en la medida de lo posible, se considera conveniente individualizar los casos, aunque no por ello evidenciarlo frente al grupo y destacar tales distinciones entre el español y la lengua del estudiante para que éste tome conciencia de ella y las distinga en favor de su aprendizaje.

¹³⁷ *Idem*

¹³⁸ Este tipo de señalizaciones es posible realizarlas con base en la experiencia que se alcanza después de enfrentarse a la misma confusión repetidas ocasiones con alumnos de una lengua determina, sin que por ello conozcamos profundamente su idioma

4. Con el fin de impulsar la fluidez del discurso es favorable realizar ejercicios en forma progresiva aumentando el grado de dificultad lingüística, es decir, ir de las palabras, a la oración y posteriormente al discurso cuidando la pronunciación y el tono.
5. También deseamos sugerir que no se corte tajantemente el discurso del aprendiz para realizar las correcciones puesto que esto los intimida y obstruye la fluidez que el estudiante ha alcanzado.
6. Es posible estimular la práctica oral con materiales visuales, auditivos o de lectura, los cuales sería beneficioso fueran de interés y se relacionaran con los temas que se estén revisando en clase. Por ejemplo para usar ser y estar presentar a personas de diferentes profesiones en diferentes lugares con la preguntas: ¿Qué es? Y ¿Dónde está?
7. De igual manera, se precisa tomar en cuenta el nivel de comprensión gramatical del grupo y sus características culturales en la selección de los recursos didácticos.
8. Consideramos que, sin duda alguna, el desarrollo de esta habilidad se verá favorecido ante el mayor número de prácticas, por ello sugerimos que el profesor realice de forma espontánea en cada clase alguna conversación cotidiana para estimular la conversación informal entre sus estudiantes.
9. Finalmente deseamos sugerir la formación de un taller de expresión oral para alumnos del nivel elemental, donde primordialmente se practique esta habilidad; en esta clase se pueden abordar temas de tipo cultural e histórico de nuestro país y serviría para crear un ambiente más relajado para el desarrollo libre de la producción hablada. Estos espacio podrían ser aprovechados por aquellos alumnos cuya única oportunidad de práctica es el curso regular en la institución.

4.3.1.2. Sugerencias para la comprensión auditiva.

Respecto a las actividades para el desarrollo de la comprensión auditiva, sugerimos los siguientes puntos:

1. Al igual que en las practicas orales, el aprendiz muestra un gran recelo ante las actividades donde se escuchan cintas grabadas, por ello el profesor necesita contrarrestar esta actitud negativa, sugerimos para esto realizar un introducción antes de presentar la grabación donde se contextualice el tema del cassette y con ello se relaje el grupo
2. Puesto que el principal problema de estas prácticas se debe a las condiciones inadecuadas del salón de clase y a la mala definición de las reproductoras de cintas, es sumamente recomendable el uso frecuente y programado del

laboratorio de idiomas como parte del curso regular, ya que este lugar ha sido diseñado específicamente para este tipo de actividades.

- 3 Con respecto a la verificación de la comprensión auditiva, proponemos una elaboración clara de reactivos donde exista exclusivamente una respuesta, es posible utilizar ejercicios para indicar falso o verdadero o cuestionarios cuyas preguntas sean directas y posean una única contestación.
- 4 Es recomendable que la elaboración de estos materiales observe el nivel gramatical del grupo y se valga del vocabulario elemental, es decir, no presente estructuras no revisadas ni demasiados términos desconocidos
- 5 Finalmente deseamos proponer que dadas las deficientes condiciones para usar cintas grabadas, se podría recurrir, además de los ejercicios con cassettes, a dictados en clase, con cierta frecuencia, donde verifique el alfabeto, la entonación, el tono y un poco la acentuación que se observa en el nivel elemental

4.3.1.3. Sugerencias para la comprensión de lectura.

Proponemos para el desarrollo de esta destreza las siguientes actividades

1. Hemos mencionado que el principal problema del aprendiz es su escaso acervo de vocabulario para comprender un texto, por ello sugerimos realizar prácticas con textos que no contengan una gran cantidad de términos desconocidos y para apoyar al alumno ante las palabras que no comprende es preciso anexar un vocabulario explicado
2. Sugerimos también realizar ejercicios donde se ponga especial atención al léxico nuevo y se realicen ejercicios posteriores donde el alumno lea estos términos y verifique su uso.
3. También se puede menguar el problema de vocabulario con la participación directa del profesor quien puede apoyar proporcionando palabras sinónimas y evitar el uso excesivo del diccionario
4. Otros recursos en el entendimiento de un texto lo representan los elementos visuales, los cuales también proporcionan información del contenido de la lectura, por ello recomendamos la explotación de las imágenes como parte de los ejercicios de comprensión de lectura.
5. Asimismo deseamos sugerir el empleo de textos con oraciones sencillas en su gramática y de corta extensión, la comprensión también debe ser una destreza cuyo desarrollo sea gradual.
6. Finalmente deseamos sugerir, para esta habilidad una comprobación clara y precisa, es decir, que el alumno realmente precise entender el texto y no sólo copie la parte del mismo para proporcionar una información que

posiblemente carezca de significado para él, por esta razón el profesor precisa elaborar reactivos adecuados que evalúen el entendimiento de las ideas que exprese el texto.

4.3.1.4. Sugerencias para la producción escrita.

En este apartado queremos exponer las siguientes actividades para el desarrollo de la expresión escrita:

- 1 Para combatir el miedo a la hoja en blanco, es decir, el temor a la producción por escrito, se sugiere solicitar de menor a mayor dificultad la realización de ejercicios, tras lo cual es conveniente hacer notar al alumno sus logros y aceptar que el proceso de aprendizaje necesariamente se integrará de fallos, los cuales representan una parte del mismo desarrollo de cualquier habilidad. Se podrían realizar ejercicios donde se solicite escribir un adjetivo que complete la idea, posteriormente una imagen con la cual se elabore una oración y posteriormente con base en una imagen con más elementos solicitar la redacción de un párrafo que la describa
- 2 Con respecto a los problemas en los cuales intervienen las diferencias entre el español y la lengua materna del aprendiz, que atienden distinciones morfológicas, semánticas y sintácticas; proponemos crear conciencia en el estudiante extranjero de dichas variantes para destacar los problemas individuales y combatirlos en las correcciones cotidianas en la clase.
3. En relación con el limitado vocabulario con que cuenta un alumno de primer nivel para expresar sus ideas, aconsejamos realizar escritos después de la revisión de nuevos términos donde se haga uso de ellos por parte del aprendiz.
- 4 Se recomienda también el uso de materiales didácticos que estimulen la creación del aprendiz como son las imágenes, las conversaciones en clase y los temas de interés que tengan relación con las necesidades ordinarias del alumno o sobre los aspectos culturales del país donde se habla la segunda lengua.

4.3.2. Propuestas para la enseñanza de algunos temas gramaticales.

En este espacio deseamos sugerir algunas actividades y ejercicios que se podrían realizar en las clases de primer nivel donde se atienden los temas gramaticales que presentan mayores conflictos para el aprendiz y su participación de la lengua meta.

4.3.2.1. Sugerencias para la enseñanza de la Concordancia.

1. Proporcionar el vocabulario nuevo con adjetivos, por ejemplo para zapato, decir el zapato negro.
2. En cada ejercicio realizar las correcciones de concordancia pertinentes. en los ejercicios en clase, en las tareas y en los exámenes
3. Revisar las excepciones y casos especiales con todo el grupo
4. Realizar ejercicios donde el alumno haga oraciones con el vocabulario nuevo ya sea en la clase o como trabajo en casa.
5. Insistir en las correcciones tantas veces como se presente el equívoco
6. Incluir en los ejercicios con sustantivos, adjetivos y verbos variados: plurales, singulares y colectivos; asimismo aquéllos que no se pueden determinar por la regla como los adjetivos terminados en /e/, los términos que sirven para el género femenino y masculino como el estudiante, la estudiante.

4.3.2.2. Sugerencias para la enseñanza de los verbos Ser y Estar.

1. Auxiliarse de imágenes que nos permitan introducir a los alumnos en el vocabulario y sean elocuentes en las diferencias semánticas como en el caso de las frases “Pedro es bueno”. “Pedro está bueno”.
2. Valerse de los recursos más cotidianos, a fin de que los temas que se trabajen en clase sean significativos para los alumnos y ayuden a satisfacer sus necesidades léxicas inmediatas.
3. Realizar múltiples ejercicios donde el alumno se cuestione qué verbo debe elegir Especialmente entre los casos donde la oposición determina la selección del verbo
4. Establecer conversaciones sobre personas conocidas por todo el grupo en general, o al menos por la mayoría, ya que es necesario tomar en cuenta las diferencias culturales entre los aprendices, ya que en algunos casos una imagen puede no ser significativa a los aprendices de cultura oriental
5. Revisar todos y cada uno de los ejercicios y tareas que se han pedido a los alumnos e indicar las debidas correcciones, aunque esta recomendación parece obvia es importante destacar que en algunas ocasiones las revisiones no regresan a las manos del aprendiz y éste pierde la oportunidad de resolverlas en ejercicios futuros.
6. Indicarles a los alumnos que no hay recetas ni fórmulas para usar estos verbos, que obedecen a razones de significado y de sintaxis.

7. Poner especial atención al uso atributivo de estos verbos con los adjetivos y los participios. Ejemplos: “El niño está dormido” “El niño es inteligente”
8. Profundizar en las explicaciones sintácticas y semánticas en los ejercicios sin que por ello se utilice un lenguaje complicado. Realizar explicaciones sencillas
9. Contextualizar lo mas posible las oraciones para que el alumno cuente con mayores recursos que le permitan comprender el ejercicio.

4.3.2.3. Sugerencias para la enseñanza de los tiempos pretérito y copretérito.

1. Exponer en forma simultánea ambos tiempos.¹³⁹
2. Revisar progresivamente los verbos irregulares
3. Desde la primera clase donde se inicie este tema, realizar ejercicios donde el alumno use verbos conjugados en pasado y aplique el tema gramatical en alguna habilidad productiva. Por ejemplo, hacerles preguntas sobre aspectos cotidianos espontáneamente como ¿En que ciudad vivías antes? ¿Trabajabas o estudiabas? ¿Vivías con tus padres?, ¿Dónde conociste a tu esposo?, etc.
4. Facilitarle al aprendiz los indicadores más frecuentes del pretérito y del copretérito.
5. Advertir al alumno sobre las excepciones en cuanto a los indicadores de tiempo
6. Enfatizar los acentos en las conjugaciones, especialmente en el pretérito
7. Establecer conversaciones en clase donde el alumno tenga oportunidad de narrar sus experiencias pasadas, generando un aprendizaje significativo.
8. Valerse de episodios de la historia de México (sobre acontecimientos pasados o personajes históricos) para que los alumnos conozcan sobre nuestro país y asimismo practiquen los tiempos del pasado en español.

4.3.2.4. Sugerencias para la enseñanza del objeto directo e indirecto.

1. Realizar variados y múltiples ejercicios para fomentar la automatización, para facilitar posteriormente en sus procesos comunicativos. Dichas actividades pueden revisar las estructuras y tiempos verbales revisados anteriormente como son las perífrasis verbales con infinitivo o la estructura estar – gerundio, el futuro próximo y los tiempos presente, pretérito y copretérito.

¹³⁹ Esta sugerencia la establece tanto el programa de primer nivel del Departamento como la profesora Tovar en su tesis sobre este tema y de igual modo nosotros la consideramos sumamente conveniente

2. Contextualizar¹⁴⁰ lo más posible los ejercicios escritos a fin de que sea claro para el aprendiz cuáles son aquellos elementos que funcionan como complementos directos e indirectos no en una forma gramatical, sino en una forma semántica.
3. No limitarse a ejercicios escritos. Llevar a cabo ejercicios orales donde el alumno participe en conversaciones que requieran identificar y sustituir los complementos, en ellos se sugiere utilizar términos cotidianos para fomentar el aprendizaje significativo.
4. Proporcionar al alumno textos donde pueda identificar los usos de los objetos directo e indirecto que motiven una reflexión grupal en la clase, donde se puedan revisar los elementos que participan de este complemento como son las preposiciones y la acción directa o indirecta del verbo.
5. Explotar la habilidad auditiva con canciones donde el alumno escuche e identifique los complementos.
6. Revisar ambos objetos en una misma oración con base en ejercicios de preguntas, donde el aprendiz conteste utilizándolos, estas actividades pueden realizarse tanto de forma escrita como oral.

4.4. Ejercicios de aplicación.

Esta división del capítulo abordará la aplicación de la teoría expuesta anteriormente, la cual observa los siguientes tres pasos:

- a) *La toma de conciencia*. Esta primera etapa presentará actividades con el propósito de que el aprendiz encuentre los patrones de uso de las estructuras y descubra las reglas que rigen la lengua española.
- b) *El input estructurado*. En él se buscará que el alumno, quien ya ha deducido la regla gramatical, la asocie en diversas prácticas, las cuales presentarán las formas para que éste las reproduzca.
- c) *El output estructurado*. En esta última etapa el aprendiz generará por sí mismo las particularidades lingüísticas revisadas en las facetas anteriores para expresar sus experiencias personales y sus propias ideas.

Dichos pasos tienen como fin presentar un proceso de aprendizaje organizado progresivamente que tenga como resultado final el uso exitoso de la lengua meta por parte del aprendiz.

¹⁴⁰ En estos casos tomamos como contextualización no presentar exclusivamente oraciones que contengan los complementos directos e indirectos, sino que se proporcione un texto con diferentes párrafos, el cual proporcione mayor información semántica al aprendiz.

4.5.1. Actividades sobre la concordancia del español.

Los primeros ejercicios buscarán la deducción de las reglas de género y número que determinan la concordancia entre sustantivo y adjetivo, las prácticas posteriormente precisarán la aplicación de dichas normas del español en forma individual, en las cuales el aprendiz produzca sus propias expresiones. Trabajaremos el vocabulario básico de la primera unidad del programa de primer nivel, el léxico será el necesario para indicar nacionalidad, profesión, estado civil, religion, colores, muebles y parentesco.

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
CONCORDANCIA.

I Observa y cambia el género de las palabras
 Ejemplo Pedro es profesor. María es *profesora*

Arturo es secretario	Ana es
Raúl es soltero	Sofía es
José es mexicano	Silvia es
La silla es blanca	El sofá es
Mi hermana es alta	Tu hermano es
Fátima es católica	Pablo es
El señor es casado	La señora es
Alejandro es doctor	Lucía es
Las botas son negras	Los zapatos son
El coche es nuevo	La casa es
Pierre es francés	Dominique es
Mi mamá es gorda	Mi padre es
Los hombres son colombianos	Las mujeres son
La taza es roja	El vaso es
El actor es italiano	La actriz es
Mario y Arturo son pintores	Sonia y Patricia son

II Complete el siguiente cuadro, escriba las palabras con las terminaciones **a, o, as, os.**

SINGULAR		PLURAL	
FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO
alta	alto	altas	altos
	mesero		
		tías	
			flacos
		mensajeras	
casada			
	enfermero		
		viejas	
			cocineros
		solteras	
	cristiano		
mensajera			

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
CONCORDANCIA

I Lea el siguiente texto y conteste posteriormente las preguntas.

Plata

Por Javier Ibáñez

Sirve para elaborar joyas, objetos de
usos diario doméstico y piezas artísticas.

De color blanco y, además, brillante es la plata, elemento químico puro clasificado en el grupo de los metales, junto con el cobre y el oro. Es considerado un material precioso. Ag es la abreviación o símbolo destinado a la plata, procedente de su nombre en idioma latín, *argentum*. Ya que se habla de nombres, en el México antiguo los aztecas lo denominaban *iztacteoctlatl* que significa "excremento blanco de los dioses". Este metal tiene la capacidad para formar alambres o hilos, es decir, es dúctil, y puede transformarse con facilidad. Además es el mejor conductor de calor y electricidad. La plata, por lo general, se encuentra combinada con azufre, antimonio, cobre, plomo o zinc. Se funde a 960°

A lo largo de la historia, la plata ha sido un material muy apreciado por las civilizaciones de todas las épocas. En los cinco continentes La Hispania, Ática y el cercano oriente constituyeron focos de intercambio comercial en las antiguas sociedades mediterráneas. El descubrimiento de este mineral en América aceleró el proceso de colonización y creó importante mercado. Antes de la llegada de los ibéricos, los indígenas rompían las rocas argentíferas por medio de torrefacción, es decir, primero aplicaban fuego e inmediatamente después agua fría. En México destacaron varias zonas mineras:

Taxco, Guerrero, Zacatecas, Guanajuato, Pachuca, Hidalgo y Michoacán. En general, el continente americano mantuvo a lo largo de los siglos su papel de principal productor mundial representado especialmente por México, Perú, Estados Unidos y Canadá.

VOCABULARIO:

- ♦ considerar: pensar, estimar, reflexionar.
- ♦ precioso. hermoso, exquisito, de mucho valor
- ♦ precedente origen de una cosa o persona.
- ♦ excremento: materia que despiden el cuerpo, después de la digestión.
- ♦ alambres: hilo de cualquier metal
- ♦ hilos: hebra, larga y delgada de cualquier sustancia textil o metal.
- ♦ fundirse. cambiar de estado sólido a líquido.
- ♦ acelerar: aumentar la velocidad, darse prisa.
- ♦ ibéricos. originarios de la península ibérica.

II. EJERCICIO: De acuerdo con la información de la lectura anterior, relacione las siguientes columnas.

- | | |
|---|-----------------------------------|
| 1. Aplicación de frío y calor para separar metales. | <i>Ag.</i> |
| 2. Dúctil. | Metal blanco y brillante. |
| 3. Plata. | Nombre en latín para la plata |
| 4. Símbolo químico de la plata. | <i>Ixtactecocuitlatl</i> |
| 5 Significa “excremento blanco de los dioses”. | Puede transformarse con facilidad |
| 6. <i>Argentum.</i> | Medio de torrefacción |

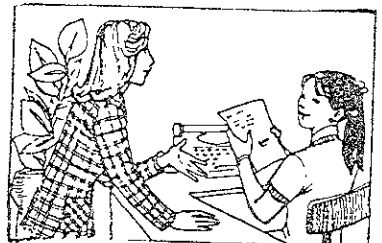
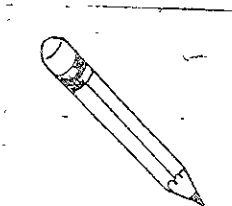
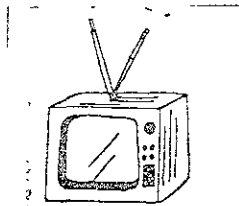
ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
CONCORDANCIA.

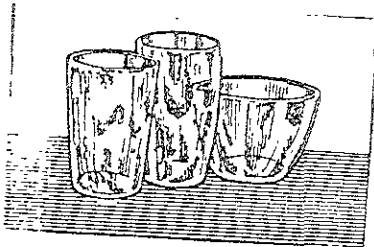
EJERCICIO: Elabore una oración a partir de la imagen Use adjetivos para indicar características físicas, material, forma, color, profesión como. gordo, flaco, inteligente, de madera, estudiante, etc También use indicadores de lugar como la escuela, el parque, la oficina, la tienda, etc. Cuide la correspondencia de singular o plural, femenino o masculino entre las palabras.

Ejemplo.



Pedro es chino.





4.4.2

4.4.2. Actividades sobre los usos de los verbos *ser* y *estar*.

Las primeras actividades tratarán la distinción entre permanencia y temporalidad que se observa entre los verbos *ser* y *estar*, a reserva de revisar en otros ejercicios los otros usos de estos verbos. Nos valdremos de las palabras más típicas que ha sugerido el programa departamental como son los términos que expresan estados de ánimo y aquellos adjetivos que indican características personales. Esta práctica presuponen el conocimiento de la conjugación de dichos verbos en presente de indicativo, así como la identificación del vocabulario usado en el mismo

El segundo ejercicio se trata a nivel oracional donde el aprendiz debe elegir entre los verbos *ser* y *estar*. Este trabajo debe observar como antecedentes prácticas donde se hallan revisado los diversos usos de ambos verbos, éste se realiza para verificar su uso correcto a nivel oracional

La tercera actividad atiende a la comprensión de lectura donde se espera ampliar el vocabulario del aprendiz así como permitirle identificar algunas frases donde se empleen los verbos en revisión. Se ha tratado de tomar un texto al nivel académico del estudiante extranjero del nivel elemental e ilustrarlo sobre una ciudad de la República Mexicana, este ejercicio tiene por antecedente una práctica donde se revisó el mapa de nuestro país y se identificó la ubicación geográfica de los Estados mexicanos.

El último trabajo busca desarrollar la habilidad auditiva del extranjero, por ello se solicita que sólo dos alumnos participen de la lectura en voz alta del diálogo y el resto del grupo escuche con atención. A partir de este texto se puede establecer una conversación similar tomando como modelo la que se le presenta a los alumnos.

Estos materiales no presentan una secuencia estricta, se espera realizar entre ellos otros ejercicios que revisen los otros aspectos del tema

III Conteste las siguientes preguntas

1. ¿Qué formas verbales tienen los enunciados del grupo 1 ?

2. ¿Cuál es el infinitivo de este verbo?

3. ¿Qué formas verbales tienen las oraciones del grupo 2 ?

4. ¿Cuál es el infinitivo de este verbo?

IV Complete el siguiente cuadro con *SER* o *ESTAR*.

TIPO DE ACCIÓN	VERBO EN INFINITIVO
Este verbo expresa actividades <i>permanentes</i> , es decir, que no cambian.	_____
Este verbo expresa acciones <i>temporales</i> , es decir que cambian en poco tiempo.	_____

Elaboró: Eva Ocaña Islas.

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
SER Y ESTAR

EJERCICIO: Complete las oraciones con *ser* y *estar*.

1. Michel Jordan _____ estadounidense.
2. Acapulco _____ en México
3. Arturo _____ profesor.
4. La comida _____ en el refrigerador
5. Yo _____ católico.
6. El reloj _____ de oro.
7. Luisa y Marta _____ de Argentina.
8. Los bancos _____ cerrados.
9. La Torre Eiffel _____ en Francia.
10. Su marido _____ muy inteligente.
11. Ese pintor _____ famoso.
12. Usted y su esposo _____ extranjeros.
13. El director _____ simpático.
14. Nosotros _____ cansados.
15. Tu tía _____ enojada con nosotros
16. Su hermano no _____ mecánico
17. Ustedes _____ aburridos.
18. Las niñas _____ dormidas.
19. ¿ No _____ contentos?
20. Luis Miguel _____ muy popular

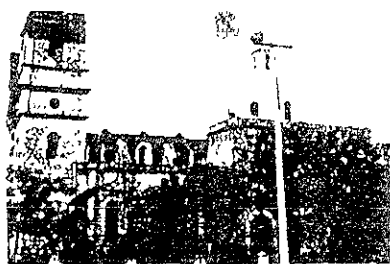
Elaboró: Eva Ocaña Ísias.

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
SER Y ESTAR

I. Lea el siguiente texto

RESPIRANDO
ROMANTICISMO

Cada uno de los partes en que se dividen ciudades o pueblos grandes es un barrio y en la Blanca Merida, en Yucatán, abundan Santiago, San Juan, San Sebastián, San Cristóbal, Santa Ana, La Mejoría y la Ermita de Santa Isabel, que poseen en común su templo católico. En cada barrio el visitante encuentra múltiples atractivos arquitectónicos y actividades para realizar, como asistir a románticas serenatas, en las que el género predominante es la trova yucateca, aunque también tienen cabida la música para la juventud y la folclórica. En su próxima visita a esta capital, ubicada al sur de la República Mexicana, mézclase entre sus callejas y respire romanticismo.



VOCABULARIO:

- ♦ abundar: existir gran cantidad.
- ♦ poseer : tener.
- ♦ serenata: música que se toca en la calle por la noche, para festejar a una persona.
- ♦ trova: canción popular compuesta en verso de tema amoroso
- ♦ tener cabida: tener un espacio o en este caso, también se canta.
- ♦ ubicada: situada, se localiza.
- ♦ calleja: calle pequeña.

Fuente: *Diversión*. Febrero 1999. Vol. 10. N° 2.

II. Escriba una cruz para indicar si la oración es falsa o verdadera.

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Las ciudades yucatecas no están divididas en barrios | V | F |
| 2. Mérida es una ciudad blanca. | V | F |
| 3. La Ermita de Santa Isabel es un centro católico. | V | F |
| 4. Las serenatas románticas son el género musical dominante en Yucatán. | V | F |
| 5. Las ciudades yucatecas no están divididas en barrios. | V | F |
| 6. Yucatán está al norte de la República Mexicana. | V | F |

Selección y elaboración. Eva Ocaña Islas.

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
SER Y ESTAR

I. Lea en voz alta el siguiente diálogo

Pablo y Lucía se conocen en un vuelo de Mexicana de aviación

Pablo: Buenas tardes, señorita. Yo soy Pablo Hernández

Lucía: Mucho gusto. Yo soy Lucía Fuentes

Pablo: ¿Es usted de la Ciudad de México?

Lucía: No, soy de Guadalajara. ¿Conoce usted Guadalajara?

Pablo: Sí, mis abuelos viven allá. ¿Viaja usted sola?

Lucía: Este viaje sí, pero generalmente viajo con mi esposo y mis hijos. Y usted, ¿es casado?

Pablo: No, soy soltero. Ahora estudio Medicina en el Tecnológico de Monterrey

Lucía: ¿Cuántos años tiene?

Pablo: Tengo 21 años, soy muy joven para casarme

Lucía: Es verdad. Es usted muy joven

Pablo: ¿Le gusta viajar en avión?

Lucía: No mucho. A veces estoy nerviosa.

Pablo: Yo también, por eso me gusta platicar con alguien. Gracias por hablar conmigo

Lucía: Es un placer

II. De acuerdo con el diálogo, elija la opción correcta

1. Alicia es. ()

a) de la Ciudad de México b) de Guadalajara c) de Chiapas

2. Pablo conoce la ciudad de Guadalajara porque ()

a) le gusta viajar b) es estudiante c) sus abuelos viven ahí

3. Pablo es soltero porque . ()

a) tiene 18 años b) es muy joven. c) no tiene novia

4. Lucía cuando viaja en avión . ()

a) a veces está nerviosa b) tiene miedo c) está feliz

5. Pablo es estudiante de ()

a) química b) medicina c) la UNAM

Elaboro: Eva Ocaña Islas.

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
SER Y ESTAR.

EJERCICIO. Converse con sus compañeros sobre los siguientes personajes, posteriormente elija individualmente uno de ellos y elabore una composición escrita sobre él.



Selección: Eva Ocaña Islas.

4.5.3. Actividades sobre los usos del pretérito y el copretérito.

Las primeras prácticas revisarán el uso de los tiempos *pretérito* y *copretérito* de los cuales tomaremos la distinción básica en la cual el primero manifiesta una acción que se lleva a cabo una sola vez y el segundo indica actividades que pueden realizarse en diversas ocasiones, ambas forman parte del tiempo pasado y no observan relación con el presente. A fin de que el alumno note esta distinción nos auxiliaremos de los indicadores temporales más típicos de este tipo de actividades *pretéritas*, las cuales sirven como auxiliares para la selección entre estos tiempos verbales. Estas prácticas deberán tener como antecedente la conjugación de ambos tiempos y la explicación de los indicadores que los aprendices desconozcan.

El segundo ejercicio se centra en los verbos irregulares del pretérito, con él se pretende reforzar el conocimiento de ellos a nivel oracional. En esta actividad los alumnos deben cuidar no sólo la regularidad, también la correspondencia entre el sujeto y la terminación verbal.

El tercer trabajo también se sitúa a nivel oracional, pero aumenta su grado de dificultad pues en él, es preciso seleccionar el uso de un tiempo u otro, se sugiere la verificación de los indicadores temporales.

La siguiente práctica busca contextualizar lo más posible los usos de los tiempos *pretérito* y *copretérito* por ello salta de la oración revisada anteriormente al discurso organizado en párrafos. Aprovechamos la ocasión para hablarles a los aprendices sobre algunos personajes que han participado de la historia de nuestro país. Incluimos indicadores de tiempo y nos valemos de la información que puede proporcionar la estructuración del texto para que los estudiantes seleccionen su respuesta.

Subsecuentemente se realiza una comprensión de lectura sobre un cantante conocido mexicano, en la cual se expone su biografía con los tiempos del pasado y se solicitan las respuestas de algunas preguntas sobre la lectura. Se trabaja un texto auténtico con un lenguaje básico y una gramática del mismo nivel.

El último ejercicio solicita que el alumno produzca, pretende que se establezca un intercambio de información grupal y posteriormente atendiendo a los intereses individuales el alumno, quien ya ha participado en forma oral, haga breve escrito sobre el personaje que más le importe.

Finalmente presentamos dos cuadros sinópticos que sugerimos utilizar al final de la revisión del tema para enfatizar en los casos y los indicadores de tiempo.

**ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
PRETÉRITO Y COPRETÉRITO**

I. Lea las siguientes oraciones y relacione las columnas.

II. Subraye las palabras que indican tiempo.

1. ACCIÓN
REALIZADA
UNA SOLA
VEZ.

2. ACCIÓN
REALIZADA
VARIAS
VECES.

Ayer compré mi primer coche.
Los fines de semana iba a la iglesia.
El año pasado murió mi abuelo.
Cada noche me dormía a la diez p.m.
Antier tu padre viajó a Europa.
A veces, la señora leía cuentos a sus niños.
La semana pasada llegó una carta de mi amiga.
Frecuentemente el bebé se enfermaba.
Las vacaciones pasadas visité Cancún.
Seguido el señor López viajaba al extranjero.
Fuimos una vez a pasear en un globo.
Todos los días tomaba el autobús.
Generalmente comía en el restaurante.
Un día tuve un accidente con mi automóvil.
Con frecuencia visitaba a mis abuelos.

III. Completa las siguientes frases con los indicadores de tiempo:

1. Para indicar acciones que se realizaron una sola vez en el pasado, se usan las palabras _____

_____ que se relacionan con el tiempo *pretérito* del español.

2. Para indicar actividades que se hicieron varias veces en el pasado, se usan los indicadores de tiempo como _____

_____ que se identifican con el *copretérito* de la conjugación de la lengua española.

Elaboró: Eva Ocaña Islas.

**ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
PRETÉRITO Y COPRETÉRITO**

EJERCICIO: Completa los textos. Usa pretérito o copretérito según corresponda.

1 Manfred, un estudiante alemán, fue con sus compañeros de la clase de español a visitar Chapultepec.

El fin de semana pasado Mis compañeros y yo _____ al bosque de Chapultepec.
_____ la primera vez que yo _____ el castillo. En ese lugar _____
ser visitar vivir
Maximiliano y Carlota, cuando ellos _____ a México.
venir

Carlota _____ bailes frecuentemente. A veces, las personas más ricas de la
época _____ a las grandes fiestas que ella _____ en el castillo. Las
mujeres _____ con largos y hermosos vestidos y _____ orquestas
mientras los invitados _____ alegremente.
organizar ir hacer vestirse tocar bailar

Pero muchos mexicanos no _____ a un Emperador extranjero porque ellos ya
_____ un presidente mexicano y una República independiente. Por esta razón,
Juárez _____ el gobierno mexicano y _____ duramente a Maximiliano
y el Emperador _____ fusilado en Querétaro.
tener recobrar castigar morir

Su esposa Carlota no _____ aceptar su muerte y _____ la razón.
poder perder

Elaboró: Eva Ocaña Islas.

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
PRETÉRITO Y COPRETÉRITO

EJERCICIO Lea el siguiente texto sobre el popular cantante mexicano y conteste posteriormente las preguntas.

la biografía Marco Antonio Muñoz

Marco Antonio Muñoz nació en Guadalajara, el 3 de marzo de 1933. Desde niño demostró su interés por la música; a los ocho años ya cantaba en fiestas y eventos. Por la necesidad económica que había en su casa, se vio obligado a comenzar a trabajar; a los 13 años se integró a una caravana que iba de gira a Ciudad Juárez donde cobró su primer sueldo de 15 pesos diarios. Poco después formó el Conjunto Veracruz y participó como maraquero y segunda voz en vanas orquestas, hasta que emigró a la capital, para formar el trío Culiacán, que después se convirtió en Los Tres Ases, con quienes grabó ocho discos. El trío se desintegró y Marco Antonio decidió continuar solo. En 1960, con temas como "Luz y sombra" y otros de corte romántico. Hasta hoy, cuenta con 53 años de carrera ininterrumpida y 67 discos grabados. Ha cantado en Bellas Artes y en los mejores escenarios de América. Se ha casado dos veces y es padre de siete hijos.



Fuente: *Tvnotas semanal*, N° 142, Semana 31, Julio 27, 1999.

VOCABULARIO:

- caravana: grupo de gente que se reúne para viajar.
- gira: viaje realizado por un grupo de personas con fines artísticos.
- cobrar: recibir dinero por trabajo.
- maraquero: persona que toca un instrumento musical llamado maraca.
- emigrar: irse a otra ciudad o país.
- trío: conjunto de tres personas que se unen para cantar.
- convertirse: cambiar
- desintegrar: descomponer un conjunto en sus elementos integrales.

CUESTIONARIO:

1. ¿De dónde es Marco Antonio Muñoz?

2. ¿Desde cuándo era posible ver su interés por la música?

3. ¿Cuál fue su primer trabajo?

4. ¿Cuál fue el primer nombre del trío “Los ases”?

5. ¿Por qué se convirtió en un cantante solista?

6. En la actualidad, ¿Cuántos años de carrera artística tiene el cantante?

Seleccionó y elaboró: Eva Ocaña Islas.

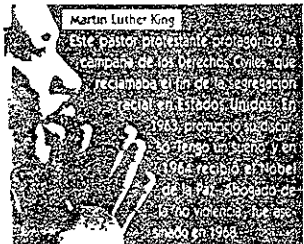
ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
PRETERITO Y COPRETERITO

EJERCICIO. Observe a los personajes y participe en la conversación oral del grupo donde informe sobre sus vidas. Posteriormente seleccione y exponga oralmente frente al grupo

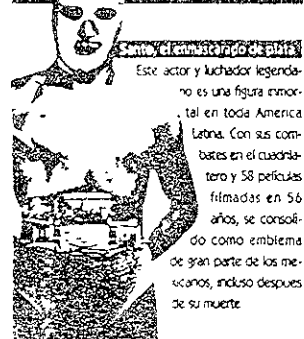
Reinar desde la tumba

Con los personajes cuya fama perdura después de su muerte, aquellos que más claramente han alcanzado el rango de mito.

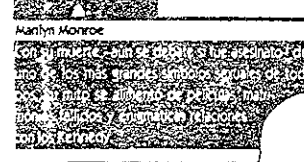
Martin Luther King
Este pastor protestante protestante se convirtió en el campeón de los Derechos Civiles que rechazaba el linchamiento y la segregación racial en los Estados Unidos. Fue asesinado en 1968. Recibió el Nobel de la Paz en 1964.



El Santo y el Emperador del Norte
Este actor y luchador legendario es una figura inmortal en toda América Latina. Con sus combates en el cuadrilátero y 58 películas filmadas en 56 años, se consolidó como emblema de gran parte de los mexicanos, incluso después de su muerte.



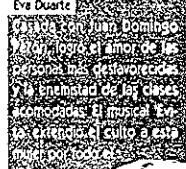
Marilyn Monroe
Con su belleza y su personalidad, se convirtió en una de las más grandes estrellas de Hollywood. Fue asesinada en 1962.



Eva Duarte
Con su belleza y su personalidad, se convirtió en una de las más grandes estrellas de Hollywood. Fue asesinada en 1962.



Graciela San Juan Domingo
Una de las personas más desfavorecidas por la enfermedad de la diabetes.



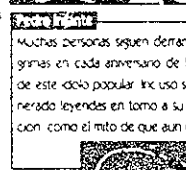
Ernesto 'Che' Guevara
Murió en 1967 y murió en el ejército Bolívariano - creado por la OEA. Hoy, su imagen y la revolución económica elevándolo por encima de las especulaciones de los países del capitalismo y la juventud.



Indira Gandhi
Un familiar hindú enfurecido por la división de India y Pakistán acabó con su vida en 1984. En la actualidad Gandhi es para la India un símbolo de la independencia y, para el resto del mundo, la exclamation más viva del espíritu de la no violencia.



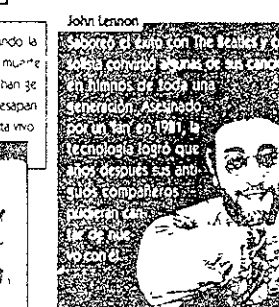
John Lennon
Muchas personas siguen derramando las lágrimas en cada aniversario de la muerte de este ídolo popular. Inciso se han generado leyendas en torno a su desaparición como el mito de que aun está vivo.



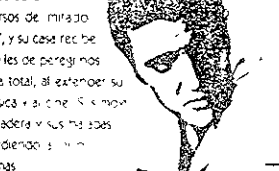
Elvis Presley
Hoy se celebra en Las Vegas concursos de miradores de 'El Rey', y su casa recibe cada año a miles de peregrinos. Fue la estrella total, al extender su fama a la música y al cine. Si se monarcos de cadere y sus historias siguen encendiendo a millones de personas.




Un familiar hindú enfurecido por la división de India y Pakistán acabó con su vida en 1984. En la actualidad Gandhi es para la India un símbolo de la independencia y, para el resto del mundo, la exclamation más viva del espíritu de la no violencia.



Muchas personas siguen derramando las lágrimas en cada aniversario de la muerte de este ídolo popular. Inciso se han generado leyendas en torno a su desaparición como el mito de que aun está vivo.



Hoy se celebra en Las Vegas concursos de miradores de 'El Rey', y su casa recibe cada año a miles de peregrinos. Fue la estrella total, al extender su fama a la música y al cine. Si se monarcos de cadere y sus historias siguen encendiendo a millones de personas.

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
PRETÉRITO Y COPRETÉRITO

Preterito.

Usos	Ejemplo	Indicadores de tiempo
1. Acción terminada completamente en el pasado	Ayer comí en un restaurante francés La semana pasada visitamos el museo de Frida Khalo	Ayer, antier, anoche El mes, año, curso) pasado La (clase, ocasión, vez) pasada Los (cursos, días, meses, años) pasados Las (vacaciones, clases, veces) pasadas
2. Acción con tiempo determinado específico, duración, principio o final	Específico Muiró en 1985 Duración Vivi en México cinco años Principio La película empezó a la una Final La clase terminó a las tres de la tarde Sólo trabajé hasta las dos	La primera vez que La última vez que Las primeras (vacaciones, veces) que Las últimas (vacaciones, veces, clases) que El último (día, mes) que La última (vez, clase) que Hace un rato que Hace (dos días, tres años, un mes, media hora) Desde hace (media hora, una semana, dos meses, etc.) Toda la (tarde, noche, mañana) Todas las vacaciones Todo el (día, mes, año)
3. Enumeración breve de diversas actividades	Ayer tuve un día muy ocupado, <u>me levante</u> temprano, <u>me bañé</u> rápidamente, <u>desayuné</u> , <u>fuí</u> al trabajo y después <u>regrese</u> pronto a casa, <u>coocine</u> , <u>comí</u> , <u>lave</u> los trastes, <u>lave</u> la ropa, <u>limpie</u> el refrigerador, <u>visite</u> a mi madre, <u>planché</u> la ropa y la <u>guarde</u> en el ropero y <u>me acosté</u> a dormir, muy cansada, en cuanto puse la cabeza en la almohada <u>me dormí</u> .	

Copretérito.

Usos	Ejemplos	Indicadores de tiempo
1. Acción 2. Continua	Hacía mucho calor	
2. Acción Habitual	Siempre desayunaba leche con pan	Siempre seguido, antes, frecuentemente, todos los días, a veces, con frecuencia, generalmente
3. Descripción del pasado	Mi abuelo era muy alto, tenía los ojos cafés, trabajaba en el campo. era un hombre muy fuerte	
4. Acciones continuas y simultáneas en el pasado	Trabajaba y estudiaba al mismo tiempo. Juan escribía mientras Teresa leía el libro La secretaria tomaba café cuando su jefe no estaba	Al mismo tiempo Mientras Cuando
5. Acción continua que se interrumpe por otra acción	Luisa vivía en otro país cuando nació su hijo Yo dormía cuando sonó el teléfono El señor fumaba cuando chocó su auto	Cuando

Elaboro: Eva Ocaña Islas

Nota: El presente cuadro tiene como antecedentes otros realizados por profesores del Departamento de español lo cual nos ha permitido elaborarlo de manera más completa

4.4.4. Actividades para la instrucción de objetos directo e indirecto.

Con el fin de instruir al estudiante extranjero sobre los usos de los complementos verbales directo e indirecto, sugerimos los siguientes ejercicios:

El primer material está integrado por cuatro diálogos donde se presenta únicamente el objeto directo. Se busca que el alumno lo identifique y con base en ello haga la toma de conciencia sobre la función del mismo y su función dentro de la lengua española, observando las diferentes variantes y su respectivo pronombre.

Posteriormente se presenta un material que solicita la distinción a nivel oracional del complemento directo y su respectiva sustitución, a fin de asociar las reglas anteriores.

La tercera práctica se conforma por preguntas que conllevan a un complemento directo, mismas que deberán ser contestadas por el alumno, quien precisa agregar información y sustituir correctamente el modificador.

Subsecuentemente, la cuarta actividad busca proporcionar al alumno un ejercicio más complicado, se pasa de la oración al diálogo para otorgar mayor información situacional al aprendiz. Se solicita que complete la conversación con los pronombres del complemento en cuestión.

Posteriormente se presentan materiales para distinguir las reglas del objeto indirecto. La primera actividad persigue la toma de conciencia del uso de este elemento gramatical en la lengua española; en seguida, se busca habilitar al aprendiz en la identificación y sustitución del complemento en cuestión, en estos ejercicios se incluirán las estructuras y tiempos revisados a lo largo del curso. Después procederemos a realizar una tarea integrada por preguntas y respuestas donde la contestación precisa del uso del aspecto gramatical en revisión, a esta última actividad se le sugiere una comprobación oral con la participación de todo el grupo, con la cual nos permite practicarlo en forma de diálogo y se podría conversar un poco sobre los intereses particulares de los aprendices. Se presenta luego un texto para proporcionar mayor número de elementos semánticos, donde se solicita que se completen los párrafos con los pronombres correspondientes.

Finalmente nos introducimos a un recurso didáctico conformado por oraciones, para la realización de este ejercicio se presupone la explicación donde se haya observado la participación conjunta de ambos complementos en una sola oración y los cambios gramaticales que esto incluye. Primero se hace una práctica con oraciones, luego, otra con un texto realizado especialmente para la instrucción de los dos objetos mencionados. Por último, para recapitular, se realiza una actividad con fichas que contienen preguntas, con

**ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL.
OBJETOS DIRECTO E INDIRECTO**

1 Lea los siguientes diálogos

Diálogo 1

La señora Dolores Pérez toma un taxi en la Ciudad de México

Señora: Buenas tardes, ¿Puede llevarme a Insurgentes Sur?

Taxista: Sí, ¿La llevo por periférico?

Señora: Sí señor, por favor

Diálogo 2

Pablo pide su coche a su hermana Paty

Pablo: Oye Paty, ¿vas a usar tu coche hoy?

Paty: No sé, ¿por qué?

Pablo: Pues, necesito ir al aeropuerto a recibir a mi novia y mi coche hoy no circula. ¿Puedo ir en tu coche?

Paty: Lo siento pero yo no lo presto a nadie

Pablo: ¡Hermanita, en verdad lo necesito! ¿Sí?

Paty: Está bien pero cuidalo mucho, por favor y no tardes mucho tiempo. Y es sólo por hoy

Diálogo 3

Lucía platica con su novio Pedro

Lucía: ¿Qué crees? Mi mamá quiere que compre el pan. ¿Me acompañas a la panadería?

Pedro: Sí, vamos.

Lucía: Esperame. Necesito algo de dinero, solo tomo mi bolsa y nos vamos

Pedro: Esta bien

Diálogo 4

La señora García habla con sus hijos y su esposo

Señora Niños, ¿ya hicieron sus tareas?

Niños Si mami, Ya las hicimos

Señora. Raúl, ¿ los llevamos al parque a jugar un rato?

Señor Yo no tengo ganas de salir pero si quieres llévalos tú.

Señora Bueno, regresamos en dos horas Adiós

Señor Está bien

II. Observa los pronombres *lo, la, me, te, nos, los* y *las* de las frases de los diálogos anteriores e identifica a qué persona u objeto se refieren.

Oración	Persona u objeto	Género (femenino o masculino)	Número (singular o plural)
¿Puede llevarme a Insurgentes sur?			
¿La llevo por periférico?			
... yo no lo presto a nadie.			
¡Hermanita, en verdad lo necesito!			
... pero cuidalo mucho.			
¿Me acompañas a la panadería?			
Espérame.			
Nos vamos.			
Ya las hicimos.			
¿Los llevamos al parque a jugar un rato?			
... si quieres llévalos tú.			

III. De acuerdo con los ejemplos anteriores, complete el cuadro con los pronombres *me, te, lo, las, nos, los, las*.

El complemento directo puede ser una cosa o una persona que recibe directamente la acción del verbo	
Cuando se trata de una cosa se usan las siguientes palabras	
Singular femenino	_____
Singular masculino	_____
Plural femenino	_____
Plural masculino	_____
Cuando es una persona se escriben los siguientes términos:	
Yo	_____
Tú	_____
Él	_____
Ella	_____
Usted	_____
Nosotros	_____
Ustedes	_____
Ellos	_____
Ellas	_____

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
OBJETO DIRECTO

EJERCICIO. Sustituya el objeto directo por *me ,te ,lo ,la, nos, las, los*, según corresponda en las siguientes oraciones.

1 Alejandro invita a Marisol al cine

2. Tú siempre dices mentiras a tus padres.

3. Arturo abraza a su hija con mucho cariño siempre.

4 Mi amiga lavaba su ropa los domingos

5. Tu jefe quiere ver a Carlos y a Alfonso.

6. Maria y su esposo me invitan al museo. (a mí)

7. Usted necesita un coche urgentemente.

8. Mi novio me acompaña a mi casa en las noches (a mí)

9. La familia Aguilar hizo un viaje el año pasado.

10. Te voy a ver mañana en la escuela. (a ti)

11. Van a tener una fiesta el próximo fin de semana

12. Adriana come enchiladas con crema en el desayuno.

13 Nuestra vecina nos acompañó al teatro a mi esposo y a mí

14. Mi esposo regala flores a su madre en su cumpleaños.

15. Los niños hacen sus tareas en las tardes después de comer

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
OBJETO DIRECTO

EJERCICIO Contesta las siguientes preguntas y sustituye el objeto directo

Ejemplo ¿Quieres café? Sí, lo quiero con leche por favor

- 1 ¿Tu hiciste la comida? _____
- 2 ¿Vas a comprar este carro? _____
- 3 ¿Quieres mucho a tu novia? _____
- 4 ¿Viste mi libro en algún lado? _____
- 5 ¿Puedo tomar tu pluma? _____
- 6 ¿Visitaste a tus abuelos ayer? _____
- 7 ¿Quién baña a tus hijos? _____
- 8 ¿A dónde llevan a los animales? _____
- 9 ¿Trajiste a tu esposa a la fiesta? _____
- 10 Disculpe, ¿me ayuda por favor? _____
- 11 Perdón, ¿te conozco? _____
- 12 ¿Me acompañas a la tienda? _____
13. ¿Nos invitas a tu cumpleaños? _____
- 14 ¿Tú nos vas a llevar a la escuela? _____
- 15 ¿Me quieres? _____

Diálogo 2

Sra. García: Pepe, ¿Ya hiciste la tarea?

Pepe: No mami, todavía no _____ hago. Necesito un cuaderno nuevo. ¿ me _____ compras, por favor?

Sra. García: Toma el dinero de mi bolsa y tú _____ vas a comprar.

Pepe: Mami, ¿También puedo comprar un helado?

Sra. García: Está bien y compras otro para tu hermano.

Paco: Yo quiero un helado de fresa _____ quiero con chocolate y galletas

Pepe: Entonces, ven conmigo y tú mismo _____ compras

Necesitamos las llaves ¿Dónde están?

Sra. García _____ puse en la mesa de la cocina

Pepe: Bien, ¿ _____ vamos Paco?
nosotros

Elaboró: Eva Ocaña Islas

III Complete la siguiente información con *me ,te ,nos ,le, les* según corresponda .

El complemento indirecto siempre es una persona o una cosa que hace funciones propias de un individuo.

Se considera el beneficiario del complemento directo, es decir, quien lo recibe.

Los pronombres para el complemento indirecto son

Yo	_____
Tú	_____
Él	_____
Ella	_____
Usted	_____
Nosotros	_____
Ustedes	_____
Ellos	_____
Ellas	_____

Elaboro. Eva Ocaña Isias.

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
OBJETO INDIRECTO

En las siguientes oraciones sustituya el objeto indirecto

1 María Elena abrió una bolsa de galletas para los niños

2. Lucía trajo un libro a su hermana

3 Alejandro me escribió una carta (a mí)

4 Ellos están haciendo una cuna para su bebé.

5 Tú vas a comprar los refrescos para los invitados

6 Alicia siempre hacía galletas en Navidad para todos nosotros

7 David y Jorge nunca quieren hacer las tareas para la maestra.

8 Te compré este cuaderno. (a ti)

9 A ellos les gusta el pastel de tres leches.

10. Papá, el señor González trajo un cheque para ti.

11. Tú y yo podemos traer los exámenes para él.

12 Ustedes necesitan adquirir libros para sus hijos.

13. Mi mamá hizo un pastel para mí

14. Tus hermanos no tienen leche para el bebé.

15. A ella le encanta visitar los museos.

16 A usted le molesta el ruido de la música

17. A nosotros no nos agrada comer chile en la comida

18 A mí me va a gustar mucho conocer África

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
OBJETO INDIRECTO

EJERCICIO: Contesta las siguientes preguntas y sustituye el objeto indirecto.

Ejemplo: ¿A quién le explicaste tu problema? Le expliqué mi problema al jefe de la oficina

1. ¿A quién le dijiste tu secreto? _____

2. ¿Para quién trajiste el vestido? _____

3. ¿A quién le explicó la lección? _____

4. ¿A quién le informaste a alguien la noticia? _____

5. ¿Me enviaste el libro? _____

6. ¿Para cuántas personas pediste libros? _____

7. ¿A quiénes les contaste la noticia? _____

8. ¿A quién le gusta vivir en el campo? _____

9. ¿Para quién escribió la postal a Pedro? _____

10. ¿Te molesta si fumo? _____

Elaboró Eva Ocaña Islas

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
OBJETO INDIRECTO

Escriba el pronombre de objeto indirecto que haga falta.

1. Teresa va a cumplir años la próxima semana. Va a hacer una fiesta para festejar con su familia y sus amigos. Sus mamá _____ va a hacer un pastel. Su hermana mayor _____ va a regalar una cámara fotográfica. Seguramente sus amigos _____ van a dar muchos regalos.

2. El año pasado mis tíos fueron a visitar Los Estados Unidos. Ellos _____ enviaron muchas postales a mí. A mi mamá _____ trajeron un vestido muy elegante. A mis hermanos más pequeños _____ regalaron unos carros de colección. A mi papá _____ dieron una videocámara, a mi papá realmente _____ encantó este presente. A mí y a mi hermanita _____ trajeron unas muñecas para jugar. A todos _____ gustaron mucho nuestros regalos y por eso las próximas vacaciones vamos a ir a ese país.

3. En mi familia hay muchas diferencias entre nosotros: A mi papá _____ gusta bailar, en cambio a mi mamá no _____ interesa, para nada, bailar. A mis hermanos _____ encantan los partidos de fútbol, pero a nosotras las mujeres _____ molesta ver los partidos los domingos. A nosotras _____ agrada más ver una buena película. A mi _____ encantan las películas de terror pero a mi hermana _____ dan miedo por eso a ella y a mi mamá _____ gustan más las comedias

¡Qué difícil es estar el fin de semana en familia!

Complete el siguientes diálogo con los pronombres de objeto indirecto.

Sara: Alejandro ¿_____ puedes comprar a mí una nueva lavadora?

Ale: ¿Por qué? Si tú tienes una lavadora que está perfectamente

Sara: Ayer vi en casa de Cecilia una lavadora maravillosa. Su esposo _____ compró esta lavadora a Cecilia en SEARS. Esta lavadora además de lavar, exprime y seca muy bien.

Ale: Pero ahora no tengo suficiente dinero para comprar _____ una lavadora a ti.

Sara: Pero ahora tiene un descuento del 40%. A mí _____ encantaría tener una lavadora tan eficiente como ésta.

Ale: Está bien, mañana vamos a SEARS para ver esta lavadora.

¿_____ puedes preparar un café, por favor?

Sara: Claro, mi amor, _____ preparo lo que tú quieras.

Ale: ¡Eres tremenda, mi amor!

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
OBJETO DIRECTO E INDIRECTO

En las siguientes oraciones sustituya el objeto directo e indirecto juntos

1. Mi hermano envió un cuadro a su jefe

 2. Tu padre hizo un regalo a tus abuelos.

 3. Quiero comprarme un coche nuevo, pero no tengo mucho dinero.

 4. Mamá siempre nos prepara una cena deliciosa.

 5. Nuestra compañía organiza cada año una fiesta de Navidad para sus empleados.

 6. Vamos a hacerle un regalo a nuestro padre en Nochebuena.

 7. Mis compañeras y yo hicimos la tarea para la profesor.

 8. Tú necesitas comprar fruta para tus hijos.

 9. Alfonso me va a regalar flores en nuestro aniversario.

 10. Mi esposo y mi hijo hacen el desayuno para mi en mi cumpleaños.

 11. Le pedí su dirección a la señorita.

 12. El guía da mapas a los turistas.

 13. Me dijo la dirección la secretaria.

 14. La tienda dio un coche a los señores en un sorteo.

 15. Nos entregaron las llaves del departamento

-

Elaboró: Eva Ocaña Islas

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

PRIMER NIVEL

OBJETO DIRECTO E INDIRECTO

Complete el siguiente texto escribiendo los pronombres de objeto directo o indirecto según corresponda

El fin de semana pasado fuimos a comer al campo. A mis hijos _____ encanta jugar en los árboles. Mi esposo siempre _____ hace un columpio a los niños. Ellos llevaron sus juguetes. Llevaron la pelota y los carritos. _____ pusieron en la cajuela del coche y salimos de casa en el auto.

A mi _____ gusta salir de la ciudad. Mientras ellos jugaban yo leía un libro _____ leía cómodamente acostada en el pasto bajo un árbol

A mis hijos les gustan mucho los chocolates por eso mi esposo _____ compró y _____ dio después de comer.

Para comer al aire libre hice una ensalada de frutas y unos tacos fritos _____ di a los niños y a mi marido en el campo. A mi esposo le preparé su postre favorito, pastel de fresa. _____ hice con muchas fresas y vainilla. A él realmente _____ encanta este pastel.

Los niños jugaron fútbol con su padre. Cuando estaban jugando mi hijo mayor se raspó una rodilla. Su padre _____ lavó con agua y jabón. Después _____ curó con alcohol y yodo. Ellos siguieron jugando sin problemas. Al final todos comimos pastel y fruta. Por la tarde regresamos a casa.

Mis hijos llegaron tan cansados que después de cenar se fueron a la cama. Yo limpié la cocina y mi esposo vio un poco de televisión, más tarde ambos nos fuimos a dormir.

Fue un buen fin de semana.

Elaboró: Eva Ocaña Islas.

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
PRIMER NIVEL
OBJETOS DIRECTO E INDIRECTO

- I Tome una ficha y trabaje con un compañero para escribir un diálogo en su cuaderno. Use la pregunta que se encuentra en la ficha para elaborar su discurso.
- II Exponga usted y su pareja el diálogo en forma oral ante la clase

¿Me invitas a comer?	¿Le diste tu tarea al profesor?	¿Quién te llamó por teléfono?
----------------------	---------------------------------	-------------------------------

¿Dónde le compraste su regalo a tu esposo?	¿Por qué le dio un golpe Carlos a su amigo?	¿Quién preparó la comida?
--	---	---------------------------

<p>¿A quiénes les estas escribiendo cartas?</p>	<p>¿Qué ropa te vas a poner para la fiesta?</p>	<p>¿Me prestas tu coche mañana?</p>
<p>¿Les dijiste la buena noticia a tus padres?</p>	<p>¿Te presento a mi esposo?</p>	<p>¿Por qué no me visitaste ayer?</p>
<p>¿Puedo ayudarte?</p>	<p>¿Llevas a los niños a la escuela, por favor?</p>	<p>¿Dónde le compraste el diccionario a tu hija?</p>

Elaboró: Eva Ocaña Islas.

En este capítulo hemos propuesto algunas soluciones que atienden a los problemas que se han planteado, tales son: las carencias teóricas del egresado de la Licenciatura en lengua y literatura hispánicas para la enseñanza de segundas lenguas y la escasez de materiales didácticos para dicha actividad.

Nuestras propuestas están integradas tanto por aquellas actividades desarrolladas por el Departamento de español para capacitar a su personal y obtener materiales didácticos como por aquellas que hemos realizado bajo la teoría cognoscitiva de la enseñanza de una segunda lengua a fin de que el alumno tenga como último paso una participación lo más productiva posible en la lengua meta.

Después de realizar nuestras sugerencias, en el siguiente apartado abordaremos las conclusiones que la presente memoria de desempeño laboral nos ha permitido obtener.

CONCLUSIONES

Reflexionar sobre los puntos que ha tocado la presente memoria de desempeño profesional, con el fin de poder esbozar algunas conclusiones

El primer capítulo correspondió a la *Contextualización*. En este punto se observó el perfil del profesor de español para extranjeros, donde destacó la necesidad de que éste tuviera un amplio conocimiento de los rasgos distintivos del idioma que enseña; razón por la cual el egresado de la Licenciatura en lengua y literatura hispánicas es candidato para desarrollarse en este campo laboral, puesto que la carrera le ha otorgado los fundamentos teóricos que le permiten describir las particularidades gramaticales que rigen a la lengua española.

De igual manera se distinguió que un profesor de español para no hispanohablantes precisa, también conocer los factores que intervienen en la enseñanza de una segunda lengua (L2), los cuales observan una teoría, metodología y didáctica propios de una especialidad de la Lingüística.

Esta última precisión nos lleva al segundo capítulo que contiene el *planteamiento del problema* donde se observan dos conflictos: primero, la falta de capacitación del egresado de Letras hispánicas en la instrucción del español a no hispanohablantes, situación que requiere de algunos conocimientos con los que no cuenta dicho egresado y aunque esto no lo incapacita, lo limita para desenvolverse en este campo laboral, y segundo, las pocas posibilidades de

contar con materiales didácticos elaborados especialmente para la enseñanza de nuestro idioma como L2.

El primer punto expone que la Licenciatura ha formado a sus egresados para dar clase a alumnos cuya lengua materna es el español y el trabajo en el Centro de idiomas se desarrolla con no hispanohablantes, lo cual implica la enseñanza de una L2.

El segundo aspecto trata sobre los pocos auxiliares didácticos a que tiene acceso el profesor de español de esta escuela, circunstancia que lo lleva a elaborar sus propios materiales de clase, actividad que precisa de la metodología propia de la enseñanza de segundas lenguas. Nuevamente se contempla que el egresado no cuenta con tal especialización y se encuentra en desventaja para realizar exitosamente ejercicios dirigidos a aprendices del español como L2.

Posteriormente procedimos al *estudio del problema*, capítulo que fue dividido en tres apartados:

La primera división trató *aspectos teóricos fundamentales* que sitúan la enseñanza de español a no hispanohablantes dentro de la Lingüística aplicada (LA) misma que se define como una ciencia interdisciplinaria que estudia, entre otras cosas, el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas; junto con este concepto, se revisaron los más importantes métodos dirigidos a esta instrucción, en ellos se observó su postura ante la gramática y las habilidades de la lengua

Se distinguió en este apartado que resulta valioso conocer los conceptos de la LA, que unidos a los de la Licenciatura, le permitan al egresado a desarrollarse con mayores recursos teóricos y didácticos en la enseñanza del español a extranjeros.

El segundo apartado revisó *la forma de trabajo y los materiales didácticos del Departamento de español para extranjeros de Acatlán*. En estas líneas se destacó que no se sigue ningún método en particular pero se aplican ciertos aspectos de las teorías más modernas como enseñar el español desde el español y atender el desarrollo de las destrezas de la lengua. Asimismo se comentó la labor de este Departamento para subsanar la escases de materiales didácticos.

En el tercer apartado se trató exclusivamente *la enseñanza del primer nivel de español* en donde se realiza la presente memoria de desempeño. Se observó que el *programa* de este curso busca, no sólo cubrir temas gramaticales, sino alcanzar objetivos comunicativos, con los cuales el aprendiz haga uso de la lengua española.

Los objetivos del programa nos condujeron a la reflexión sobre las dificultades que se relacionan con *las habilidades de la lengua*. Se observó que el alumno se muestra renuente a las actividades donde intervienen las destrezas mencionadas. Se necesita combatir la inseguridad de los aprendices para que reciban estímulos como en los ejercicios de comprensión y más aún para que produzcan como son las actividades de escritura y conversación. Otro factor que influye en este aspecto es la formación del profesor egresado de Letras Hispánicas, quien por no contar con la especialidad en LA, por lo general, pone mayor énfasis a la gramática y deja de lado los objetivos comunicativos que lleven al desarrollo de las habilidades de la lengua

De igual forma, del programa mencionado se seleccionaron los siguientes temas gramaticales: *la concordancia, los usos de los verbos ser y estar, los usos del pretérito y el copretérito y el objeto directo e indirecto*. Se revisaron con mayor profundidad porque suelen generar dificultades en la comunicación del aprendiz.

Respecto a *la concordancia* se distinguió que genera dificultad en la comunicación de los aprendices cuya lengua materna no presenta esta característica o bien su reglamentación es diferente a la del español.

En cuanto al *uso de los verbos ser y estar* se observó que en la lengua hispana éstos abarcan un gran campo de acción tanto en el nivel sintáctico como en el semántico que no observan algunas lenguas, las cuales reducen en uno sólo las funciones de ambos verbos o en otros casos, el idioma tiene los dos verbos pero no la misma correspondencia de matices que el español.

De igual forma *los usos del pretérito y el copretérito* destacaron dificultades en relación con la lengua materna de los aprendices, puesto que el español posee una concepción temporal del pasado con una gran variedad de matices según domine en la acción verbal la momentaneidad, la reiteración, la duración, el inicio o la perfección, aspecto que determina el tiempo, esta amplitud de posibilidades no se presentan en otras lenguas o se clasifica de distinta manera por lo que el alumno tiende a confundirse y sustituir uno por otro.

El último punto gramatical fueron *los objetos directo e indirecto*. Complementos que los aprendices suelen confundir. El problema reside en que tales elementos realizan funciones muy cercanas. Estos elementos de la oración plantean problemas, pues la morfología de género de estos pronombres queda subordinada a la de caso, en otras palabras, las normas morfológicas de caso y de género interfieren entre sí. En otras lenguas la diferenciación no se realiza, lo que confunde a los aprendices y los lleva a una equivocada identificación de los

complementos tanto al recibir información como al emitirla, por lo tanto, su comunicación en español es, a veces, incongruente.

Posteriormente expusimos el capítulo de las *propuestas de solución*, las cuales se integraron por las que a lo largo de la existencia del Departamento de español han llevado a cabo sus profesores y por las ha sugerido quien presenta esta memoria de desempeño profesional. Las sugerencias se dividieron en los siguientes puntos:

1. *Propuestas sobre la enseñanza del español como segunda lengua*. En este espacio se comentó que el Departamento ha iniciado *cursos de capacitación* para sus profesores, nuestra propuesta al respecto busca que dichas clases se realicen con base en una calendarización que establezca la realización de cursos regulares para que los egresados de Letras hispánicas que laboren aquí puedan continuar su instrucción en la LA.

En este mismo apartado se mencionó la formación de *grupos de trabajo* con los cuales se aproveche la experiencia de los profesores que cuentan con mayor tiempo desempeñando esta labor a favor de aquéllos que apenas inician. Estos equipos trabajarían también con base en un calendario de actividades y podrían realizar mesas de discusión sobre los aspectos teóricos y prácticos donde haya dificultades en el funcionamiento del Departamento.

2. *Propuestas sobre los materiales didácticos*. Respecto a este proyecto en marcha que también ha iniciado con anterioridad el departamento, sugerimos principalmente que se establecieran los criterios que deben observar los ejercicios que lo integren para optimizar su funcionamiento, puliendo los materiales ya existentes y realizando nuevos bajo estos parámetros.

3. *Propuestas sobre la enseñanza del primer nivel de español para extranjeros*. En este apartado realizamos una división, la primera atiende a las habilidades de la lengua y la segunda a los temas gramaticales que ocasionan problemas para el aprendiz. Expusimos nuestras propuestas bajo los conceptos básicos de la teoría cognoscitiva y con fundamento en ella seguimos tres fases: a) la toma de conciencia, en ella se realizan ejercicios donde el alumno induzca las reglas gramaticales por sí mismo. b) La asociación de reglas. Esta fase se integró por ejercicios de *input estructurado*, se refiere a actividades donde el aprendiz lleve a cabo conexiones entre forma y significado que conduzcan a un aprendizaje significativo el cual forme parte de su interlenguaje. c) El uso automático de las particularidades de la lengua meta. En esta fase se sitúa el *output*. Se integra por actividades que buscan presentar un ambiente propicio para la producción controlada de las estructuras, desarrollando fluidez y precisión en el uso de la lengua meta.

Esta teoría dio lugar a las *Propuestas para las habilidades de la lengua*. Especialmente sugerimos los siguientes puntos. Ante el miedo del alumno a practicar las habilidades de la lengua, fomentar la confianza en el aprendiz haciéndole ver sus logros y tomando los equívocos como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En aquellos casos donde interviene la L1, hacer consciente al alumno, en la medida de lo posible, de la diferencia entre su lengua materna y el español para que combata sus errores conscientemente. Aumentar progresivamente el grado de dificultad lingüística en la escritura, la conversación o las comprensiones, es decir, partir de las palabras, a la oración y posteriormente al discurso. Realizar prácticas espontáneas para relajar al grupo y hacerlos recibir o emitir información libremente sobre temas de interés. Realizar actividades que involucren más de una habilidad a la vez. Finalmente queremos mencionar que *para desarrollar las habilidades de la lengua es indispensable la práctica constante*, por ello la sugerencia es llevar a cabo en forma regular actividades que tengan como fin el desarrollo de las destrezas de la lengua y no limitarse a los ejercicios gramaticales.

Propuestas para la enseñanza de los aspectos gramaticales. En este apartado sugerimos valerse de materiales visuales para facilitar la comprensión del vocabulario, especialmente cuando una imagen hace más accesible la información o las diferencias semánticas. Realizar correcciones continuamente valiéndose de ejercicios en clase, tareas y exámenes. Realizar ejercicios que ayuden al alumno a reflexionar sobre los usos de las particularidades gramaticales, especialmente en aquéllos donde hay oposiciones como en los verbos ser y estar, o los tiempos pretérito o copretérito, o la identificación de los complementos de la oración. Indicar a los alumnos que no hay recetas ni fórmulas en la gramática española, sino que obedece a razones de significado y de sintaxis. Contextualizar lo más posible los elementos gramaticales que se estudian a fin de que el aprendiz cuente con mayor información que le haga comprender el ejercicio. Revisar progresivamente los aspectos que causan dificultad como los verbos irregulares. Establecer conversaciones donde el alumno se involucre en un ambiente propicio para la producción. Hacer uso de episodios de la historia de México para que el estudiante conozca sobre nuestro país y al mismo tiempo se habilite en la lengua. Realizar variados y múltiples ejercicios para fomentar la automatización y fluidez, especialmente en los temas que involucren los complementos directo e indirecto. No limitarse a ejercicios escritos, sino fomentar las prácticas orales. Explotar la habilidad auditiva con canciones donde el alumno conozca música de gente mexicana y además trabaje los aspectos gramaticales y las habilidades de la lengua.

Finalmente, el último apartado corresponde a *los ejercicios de aplicación*, donde cada tema gramatical observó un ejercicio correspondiente a cada fase de la teoría cognoscitiva revisada anteriormente. Se trató de presentar ejercicios que involucraran las habilidades de la lengua y diferentes grados de dificultad, se trabajó con palabras, oraciones, párrafos y textos. Los ejercicios finales solicitaron al aprendiz un cierre productivo en cada tema gramatical.

Consideramos que este trabajo podría ser de utilidad para aquellos egresados de la Licenciatura que, como nosotros, inicien sus labores docentes en la enseñanza del español como L2. En estas páginas encontrará información sobre aspectos teóricos y didácticos que le permitan encontrar el enfoque que se requiere para impartir clases a extranjeros, no por ello, hemos encontrado la solución a todos los problemas pero pretendemos contribuir en el mejoramiento, que desde antes de nuestra llegada, ya ha iniciado el Departamento de español para extranjeros y lenguas no indoeuropeas.

De igual manera deseamos que este trabajo sirva de reconocimiento a la labor que ha iniciado el Departamento de español en la capacitación y desarrollo de los egresados de Letras hispánicas que por fortuna realizan su desempeño profesional en este Centro de idiomas de nuestra casa de estudios.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN NEVE, Luisa Josefina. *Los verbos copulativos ser y esta en la enseñanza del español como segunda lengua en el Centro de Estudios para Extranjeros de la U.N.A.M.*, Tesis (Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas), México, UNAM-ENEP- Acatlán, 1990
- ALCINA, FRANCH Y FLECUA, José M., *Gramática española*, Barcelona, Seix-Barral, 1980.
- AUSUBEL, D. "Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel" en *teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Pozo J.F., 1989.
- ÁVILA, Raúl. "La didáctica de la lengua materna, una mirada hacia adelante" en *Estudios de lingüística aplicada*, Año 8, Número 12, diciembre 1990, México, CELE- UNAM.
- BALP DE DONNELOLY, Guadalupe. *Lecciones de Español I*, México, UNAM, 1974
- BELLO, Andrés y Rufino J. CUERVO. *Gramática de la lengua castellana*, Argentina, Sopena, 1954.
- BIALYSTOK, Ellen. "Interlenguaje is not a state of mind: An evaluation of the construct for second language acquisition" en *Applied Linguistics*, Vol. 6, No. 2, 1985.
- BORJA SOLÉ, María De. *Teoría y práctica de la lengua española (Español para extranjeros)*, Barcelona, Oikos-tau, S.A., 1981.
- BOUTON, Charles. *La lingüística aplicada*, México, F.C.E., 1982.
- CABAÑAS MAYA, Rebeca Patricia, *La enseñanza del Objeto Directo a germanohablantes. Su problemática y posibles soluciones*, Tesis (Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas), México, U.N.A.M.- Acatlán, 1992
- CANUTO, Jesús *et. al.* *Estoy listo*, San Antonio Texas, UNAM- Escuela permanente de extensión, 1994.

CASO, María. *20 lecciones de español textos de la Escuela de Verano*. México, UNAM, 1958

CERVERA SURDEZ, Alicia et al. *Pido la palabra, primer nivel*. México, UNAM, 1993.

CERVERA SURDEZ, Alicia et al. *La enseñanza del español a no hispanohablantes*, México, UNAM, 1983.

CORDER, S. Pit. "Toward a Redefinition of Applied Linguistics" en KAPLAN, Robert B. *On the scope of applied linguistics*, Rowley, Massachusetts, 1980.

_____ "The significance of Learner Error" en *Error analysis and Interlanguage*,

CORONADO LOPEZ, Juan. *La palabra en movimiento*, México, UNAM, 1976.

FERNÁNDEZ Sonsoles, *Didáctica de la gramática*, Madrid, Narcea, 1986.

GIACOBÉ, Jorge y LUCAS, Marta, "Metalengua de los estudiantes y discurso espontáneo: conocimientos explícitos e implícitos en la adquisición de los verbos castellanos "ser" y "estar" en *Estudios de Lingüística Aplicada*, Año 3, Número 4, agosto 1985 México, U.N.A.M.

GILY Y GAYA, Samuel. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona. Editorial Vox, 1964.

GUTIERREZ, Silvia. "El enfoque psico-sociolingüístico de la acreditación-evaluación" en *Estudios de Lingüística Aplicada*, Año 8, Número 12, Diciembre 1990, México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-Universidad Nacional Autónoma de México.

HETT CHAUVET, Denise. *Estudio sobre Ser y Estar en uso atributivo Adjetivos que cambian de significado*. Tesis (Licenciatura en lengua y literatura hispánicas), México, UNAM, 1977.

KAPLAN, Robert B *On the scope of applied linguistics*, Rowley, Massachusetts, 1980.

LOPE BLANCH, Juan, *Estudios sobre el español de México*, México, U.N.A.M - Instituto de Investigaciones Filológicas, 1983.

_____ *El concepto de la oración en la lingüística española*. México, UNAM, 1984.

LÓPEZ ORNAT, Susana *et. al.* *La adquisición de la lengua española*, Madrid, Siglo XXI, 1994.

MAQUEO, Ana María *Español uno*, México, Editorial Limusa y Noriega Editores, 1996.

_____ *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*, México, Editorial Limusa, 1992.

MARIN, Marcos Francisco y SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. *Lingüística aplicada*, Madrid, Editorial Síntesis, S.A , 1991.

MORENO DE ALBA, José G., *Valores de las formas verbales en el español de México*, México, UNAM, 1978.

_____ *Manual de pronunciación española*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1968.

NOVELO, Dolores, *et. al.* "Diseño de exámenes y cursos para propósitos específicos: Inicio del cambio en la enseñanza del inglés en la E.N E. P. Plantel No. 7, U.N.A.M., en *Estudios de lingüística aplicada*, Año 7, Número 9 Julio 1989, México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras - Universidad Nacional Autónoma de México.

O'MALLEY, J.M y CHAMOT, A. "A Cognitive Theory of Learning" en: *Learning Strategies in Second language Acquisition*, Caambriadge, CUP, 1990.

PALOMÉ LAGARDA, Mónica Alejandra, *Propuesta de una gramática pedagógica para el uso de los adverbios de tiempo_ inglés already, still y yet dirigida a estudiantes de habla hispana*, Trabajo terminal del Seminario Taller Extracurricular Gramática Pedagógica (Licenciatura en Enseñanza del Inglés), ENEP-Acatlán. UNAM, México, 1998.

PARODI, Claudia, *La investigación lingüística en México*, México, UNAM, 1981.

PROGRAMA DE ESTUDIOS PROFESIONALES. COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE HUMANIDADES, *Organización académica de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas*, México, U.N.A.M- Acatlán, 1986.

QUILIS, Antonio y Joseph A. FERNANDEZ. *Curso de Fonética y Fonología españolas, para estudiantes angloamericanos*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto "Miguel de Cervantes", 1979.

RAE, *Esbozo de la nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1982.

ROCA- PONS, J. *El lenguaje*, Barcelona, Editorial Teide S.A., 1978.

SELINKER, L. "Interlanguage" en RICHARD, J.C. (edit) *Error Analysis*, Singapore, Longman, 1974.

TOVAR ORTIZ, Claudia Obdulia , *El problema de los tiempos pretérito y copretérito en los extranjeros de habla inglesa que estudian español como segunda lengua en la U.N.A.M.*, Tesis (Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas), ENEP Acatlán, U.N.A.M., México, 1996.

SECO, Manuel. *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Aguilar, S.A., 1976.

_____ *Introducción a la gramática*, Barcelona, Editorial Teide S.A., 1974

_____ *Gramática esencial del español*, España, Aguilar, 1979.

SÁNCHEZ, Aquilino *et. al.* *Gramática práctica de español para extranjeros*. Madrid, SGEL, 1995.

SÁNCHEZ, Aquilino Y SARMIENTO, Ramón, *Gramática básica del español. Norma y uso*. Madrid, SGEL, 1989.

SHAW , Anthony M. en "Eclecticismo, polémicas y dogmas: un enfoque racional, 165 en *Estudios de lingüística aplicada*. año 3, No. 4, agosto 1985.

VANPATTEN, B. Y J. LEE. "Grammar Instruction as structured Input" , "Structured Output: a Focus on form in Language Production" en *Makin Communicative Language Teachin Happen*. Nueva York, Mc. Graw Hill, 1996.