



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras
Sistema de Universidad Abierta
y Educación a Distancia

Propuesta de una unidad didáctica de Español para Extranjeros: Verbo “ser y estar” 1er nivel

Informe académico por actividad profesional

que para obtener el título de
**Licenciada en Lengua y Literaturas
Hispánicas**

Presenta

Norma Aracely Ávila Miranda

Asesora de tesis

Rosalinda Saavedra

SWAYED

MÉXICO, D.F., 2012



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.

Dedicatoria

*Con cariño y agradecimiento a Rochi,
una gran maestra a quien respeto, quiero mucho y admiro.*

*A mis asesores Dra. Beatriz Arias, Dra. Lourdes Penella,
Dra. Alejandra Vigueras y Mtro. Raúl Aguilera,
gracias por apoyarme a concluir este proyecto.*

A Ilse, por ser el principal motor amoroso de mi vida.

*A Ricardo, por su gran amor, comprensión, ayuda incondicional,
trabajo en equipo y por ser el mejor esposo del mundo.*

A mi mamá, por su gran amor y confianza en mí.

*A Liliana, por el cariñoso apoyo que siempre me ha brindado,
por la confianza que ha depositado en mí
y por lo que me ha enseñado como jefa, pero más como amiga.*

*Con todo mi amor y lealtad a mi alma gemela, mi hermana,
sin ella no hubiera llegado a terminar esta licenciatura.*

*A Pavic por su cariño y por compartir momentos
importantes en mi vida.*

Contenido

Introducción	1
Capítulo 1 Estado actual de la enseñanza de español para extranjeros en el Distrito Federal	7
1.1 La serie <i>Pido la palabra</i>	11
1.2 El enfoque comunicativo	11
1.2.1 El enfoque nocional – funcional	12
a) Las cuatro habilidades integradas	12
b) Integración de habilidades y temas	13
c) Lengua española de México	13
d) Comunicación sobre realización gramatical	14
1.3 El aspecto lingüístico	17
1.4 Ejemplo de un taller que piloteó la enseñanza del español con enfoque comunicativo	21
a) Nivel 1, principiante	21
b) Nivel 3, intermedio	23
c) Resultados del taller	32
Capítulo 2 Comparación entre tres libros de diferentes editoriales para el nivel I de Español para extranjeros	35
2.1 <i>Pido la palabra 1</i> (CEPE-UNAM)	35
2.2 <i>En Acción A1</i> (Larousse)	41
2.3 <i>Dos Mundos</i> (McGraw-Hill)	44
Capítulo 3 Unidad Didáctica “Ser y Estar”	53
Conclusiones	79
Anexo 1 ¿Qué es el Marco Común Europeo de Referencia?	83
Plurilingüismo <i>vs</i> multilingüismo	84
Criterios que debe cumplir el <i>Marco</i> común	86
La competencia comunicativa	88
Los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua	90
Niveles comunes de referencia	92

Anexo 2	Cuadro de descriptores generales por niveles de referencia	95
	Escalas descriptivas generales	95
Anexo 3	Escalas descriptivas detalladas por competencias	99
	1. Competencia lingüística	99
Anexo 4	Aplicación del Marco Común a los libros del CEPE para nivel A1:	
	<i>Así hablamos</i> Básico 1 y Básico 2	103
	Gráficas <i>Así Hablamos Básico 1</i>	106
	<i>Así Hablamos Básico 2</i>	107
	Gráficas <i>Así Hablamos 2</i>	111
Bibliografía general	113
	Fuentes electrónicas	113

Introducción

Comencé mi profesionalización en la enseñanza de español para extranjeros en el periodo 1998-1999, cuando ingresé como alumna al CEPE —Centro de Enseñanza para extranjeros— de la UNAM. Una vez certificada, comencé a trabajar en pequeñas instituciones privadas como la Academia Hispano Mexicana, la Escuela Anglo Mexicana, el propio Centro de Enseñanza para Extranjeros, así como en diversas empresas privadas como Nacional de Cobre y Banco Inverlat, además de a nivel particular.

Puesto que mi primera carrera es Licenciada en Educación Primaria (1978- 1982),¹ muy pronto pude aplicar mis conocimientos de didáctica al área de preparación de materiales para estudiantes extranjeros, particularmente en el rubro de gramática y expresión oral.

Fui maestra de primaria de todos los grados de 1983 a 1996 y adicionalmente fui maestra de inglés siete años, pues obtuve el Certificado de Inglés Avanzado en el Instituto Anglo Mexicano en 1993.

De modo que el periodo que dediqué a la enseñanza media, al inglés y al español para extranjeros, me entusiasmó para estudiar la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (2002-2007), con la meta de adquirir la formación universitaria en el área de lingüística que reforzara este interés.

Ya en la licenciatura volví a trabajar como profesora de español para Extranjeros en el propio CEPE (2002-2003) a cargo de los niveles 2 y 3, así como en algunas universidades privadas.

Ingresé a la Universidad Panamericana y al IPADE como profesora de asignatura para atender a sus estudiantes extranjeros de intercambio y así permanecí contratada durante 3 años.

¹ Instituto Miguel Ángel, cédula 783004.

Más tarde, fui invitada a colaborar como personal académico de planta en su Centro de Lenguas, donde desde hace 6 años soy la responsable (Coordinadora) del Departamento de Español para Extranjeros.

En la UP he podido desarrollar diversas habilidades propias de esta especialidad:

- La docencia en todos los niveles de español para extranjeros.
- La investigación para la publicación de materiales propios.
- La participación en el diseño de programas de intercambio internacional.
- El diseño de un examen de certificación de español como lengua extranjera convocado por el CENEVAL, organismo al que actualmente pertenezco como asesora de su Consejo Técnico.

El presente informe académico pretende mostrar el resultado de 10 años de experiencia docente frente a estudiantes extranjeros de nivel universitario, que se recoge mediante un análisis comparativo de diversos materiales didácticos que he empleado como maestra durante esos años: la serie de cinco libros/niveles *Pido la palabra* de la UNAM, la serie de 4 libros/niveles *En Acción* de Ediciones Larousse, y el libro *Dos Mundos* que incluye 3 niveles de editorial McGraw-Hill, todos asequibles en editoriales universitarias o comerciales.

Este análisis permitirá ofrecer una propuesta editorial personal para la creación de un libro Nivel I que actualmente escribo, a petición de la Universidad Panamericana y que será publicado por esta universidad.

Este proyecto, iniciado hace dos años, emana de la dirección del Centro de Lenguas y del Área Internacional de la propia universidad, con objeto de aprovechar mi experiencia para elaborar un material, si no original, al menos propio, que permita a los profesores de las tres sedes (UP *campus* México, UP *campus* Guadalajara y UP Bonaterra *campus* Aguascalientes) unificar criterios docentes y dar un rostro más homogéneo a los cursos de español a los departamentos de español de aquellas universidades extranjeras cuyos estudiantes acuden a México cada año:

De Estados Unidos:

- a)* Universidad de Urbana (University of Urbana Champagne, Illinois).
- b)* Universidad de Northwestern (Northwestern University, Illinois).
- c)* Universidad Femenina de Texas (Texas Women University).
- d)* Universidad de Cinicinati (University of Cincinnati).
- e)* Universidad Pública de Missouri /Southeast Missouri State University).

De Alemania:

- a)* Universidad de Bremen (Hochschule Bremen).
- b)* Universidad de Schmalkalden (Fachhochschule Schmalkalden).
- c)* Universidad de Würzburg (Julius-Maximilians-Universität de Würzburg).
- d)* Universidad de Zeppelin (Friedrichshafen Zeppelin University).

De Canadá:

- a)* Universidad de Regina (University of Regina, Saskatchewan).
- b)* Universidad de Lethbridge (University of Lethbridge).
- c)* Universidad de Ottawa (University of Ottawa).
- d)* La Universidad de Dalhousie (Dalhousie University).

De Inglaterra:

- a)* Universidad de Strathclyde (Strathclyde University of United Kingdom).

De Croacia:

- a)* Universidad de Zagreb (Zagreb School of Economics & Management).

De Holanda:

- a)* Universidad de Utrecht (Hogeschool Utrecht).

De Francia:

- a) Universidad Jean Moulin (Université Jean Moulin, Lyon).
- b) Escuela Nacional de Ingenieros (École Nationale d'Ingenieurs de Tarbes).

Universidades Paneuropeas:

- a) European Business School, con sede en Londres.

En el año 2001 fui invitada por la UP a conocer el Departamento de español de la Universidad de Northwestern en Chicago, donde intercambié experiencias con sus directivos y profesores. He estudiado el sistema de créditos que emplean en los Estados Unidos, así como la división en niveles que suelen aplicar al español en su *campus*.

Este informe académico se divide entonces en tres partes:

- En el capítulo I presento una introducción al estado actual de la enseñanza de español para extranjeros en nuestro país, desde la creación de los materiales “madre” de la UNAM, hasta la propuesta global actual, también recogida por el CEPE, que exige crear materiales ajustados al Marco Común Europeo. Me parece muy importante dar crédito al ámbito académico de donde han salido las propuestas didácticas de los materiales de estudio que al menos por tres décadas se emplearon en México para enseñar Español para Extranjeros. Sin duda, el grupo de coautores del CEPE es un grupo líder de investigación en lingüística aplicada que merece ser reconocido en este trabajo.
- En el capítulo II ofrezco una comparación entre tres propuestas editoriales para el nivel I de español para extranjeros, donde está contenida el área de interés de este informe, que es el uso de los verbos “ser y estar”. Por un lado estudio el libro original del CEPE: *Pido la palabra I*, para compararlo con un material mucho más reciente: el libro A-1 de la editorial Larousse, *En Acción*; estas dos propuestas son relativamente afines en objetivos de comunicación y gramaticales, pero no es la norma; comparo

también el libro de nivel homólogo de editorial McGraw-Hill, *Dos Mundos*, que contiene una estructura muy distinta a los anteriores, pues está pensado exclusivamente para estudiantes norteamericanos. Esta comparación, que realicé de manera empírica durante varios años empleando los tres libros, me permitió poner por escrito en este capítulo las debilidades y fortalezas de cada uno, con objeto de establecer la pertinencia de su uso en el aula.

- En el capítulo III ofrezco una unidad didáctica que forma parte del libro colectivo en el que trabajo. Únicamente cubre los usos del verbo “ser” y “estar”, propios del Nivel Básico, que en la nomenclatura global del Marco Común Europeo, corresponden a los estratos A1, A2, B1 y B2. La razón por la que me concentro en este par de verbos, es que son de los más problemáticos del español para el estudiante extranjero. Si bien es cierto que en este capítulo de mi informe presento todos sus usos, también es verdad que un alumno extranjero nunca los deja de estudiar; esto se debe a que no en todos los idiomas hay esta diferencia; es de todos conocido el “*to be*” como forma que engloba ambos verbos en inglés. De manera que me resultó especialmente interesante el diseño de materiales centrados en este par de verbos.

Recojo, en las conclusiones, la pertinencia de crear materiales originales como resultado de mi experiencia en el aula, con objeto de mejorar en lo posible las omisiones o deficiencias que presentan los tres materiales analizados y empleados durante años.

Por último dedico cuatro anexos al Marco Común Europeo, que es la norma que hoy rige en todo el mundo para crear materiales de LA (Lengua Adicional) o L2 (lengua dos).

En el primero presento un extracto de este marco de referencia, especialmente en lo que toca a aprendizaje, enseñanza y evaluación. En el anexo 2 presento el cuadro de descriptores generales para los niveles A1 y A2, en los que me he basado para redactar tanto mi unidad didáctica como el proyecto de todo el libro. En el anexo 3 presento los cuadros de competencias lingüísticas que sugiere el Marco, y en el anexo 4 ofrezco ya la aplicación

práctica que ha hecho la UNAM de este instrumento. Es decir, muestro cómo la nueva serie de libros del CEPE *Así hablamos Básico 1* y *Así hablamos Básico 2*, desde su numeración, hasta su metodología, se adapta a la norma internacional.

Capítulo 1

Estado actual de la enseñanza de español para extranjeros en el Distrito Federal

Creo que es necesario, antes de presentar una propuesta didáctica para cualquier tema o nivel de español para extranjeros, objetivo de este Informe Académico, reconocer la fuente originaria de estos materiales. Sin duda, es el CEPE (Centro de Enseñanza para Extranjeros) de la UNAM la más importante y antigua referencia en los libros impresos divididos en niveles para la enseñanza del español en América Latina. Por ello, es de justicia reconocer aquí su historia y aportaciones a la didáctica de esta disciplina.

El CEPE es una entidad educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuyo nombre original fue “Escuela de Verano”. Fundada por José Vasconcelos en 1921, perseguía la misión de “universalizar el conocimiento sobre la lengua española y la cultura mexicana, así como apoyar académicamente a las comunidades mexicanas en el exterior”. Otros miembros fundadores fueron Pedro Henríquez Ureña, Julio Torri, Vicente Lombardo Toledano, Luis G. Urbina, Jesús Silva Herzog, etc. Su sede era el antiguo edificio de la calle Licenciado Verdad esquina con Guatemala. Posteriormente, la escuela se trasladó al edificio de “Mascarones”, en la Avenida Santa María la Rivera, al norte de la ciudad.

En un principio, la Escuela... ofrecía únicamente cursos de español en el verano y sus alumnos eran exclusivamente estadounidenses. Se fundó con el espíritu de “enseñar a los de fuera lo que nos es propio a través de nuestra lengua, nuestra historia y nuestra literatura”.² Con el tiempo, cambió varias veces de nombre y de sede, hasta ser la Escuela

² *Memorias 1996*, p. 175.

de Cursos Temporales en la Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM y, finalmente, el Centro de Español para Extranjeros.

Como es natural, la experiencia que ha acumulado este Centro durante más de ocho décadas, es patente en su sólida oferta académica; el CEPE ha contribuido al reconocimiento internacional de la UNAM y ha sido un espacio de fortalecimiento de los cursos de extensión abiertos al público. Su primer director fue Pedro Henríquez Ureña y otros que también lo dirigieron fueron Francisco Villagrán, Francisco Monterde, María del Carmen Millán, Álvaro Matute y José G. Moreno de Alba, por citar sólo a algunos. Entre los profesores que han desfilado por sus aulas están, a modo de ejemplo, Alfonso Caso, León Felipe, Salvador Novo, Emilio Abreu Gómez, José Gorostiza, Edmundo O'Gorman, Mariano Azuela, Huberto Batis, Salvador Elizondo, Felipe Garrido y Germán Dehesa.

Cumple desde luego con las funciones sustantivas universitarias (docencia, investigación y difusión de la cultura), y cuenta con diversos *campi* tanto en México, como en los Estados Unidos y Canadá.

Hoy la sede principal del CEPE está el campus de Ciudad Universitaria en México, D. F., donde se ofrecen cursos intensivos de español (ocho niveles) y cursos de cultura y estudios mexicanos relacionados con historia, arte y literatura. Cada una de estas áreas ha creado, a su vez, programas de diplomados como "Un recorrido por la historia de México", "La vida cotidiana en México a través del arte", "Grandes figuras de la literatura hispanoamericana", "Estudios Mexicanos" y el ya mencionado que yo cursé, de "Enseñanza del español como lengua adicional". Las sesiones de los diversos diplomados se imparten de forma presencial alternando las clases con videoconferencias. Este Diplomado, que capacita a los alumnos para ser maestros de español, se ofrece hoy tanto en modalidad presencial como en línea con el nombre: "Diplomado en Formación de Profesores de Español a no Hispanohablantes y como Lengua Extranjera".

Además, el Centro organiza visitas guiadas a diferentes puntos de interés histórico como apoyo a los cursos que ofrece, así como actividades culturales muy diversas como

teatro, exposiciones, presentaciones de artistas, escritores, músicos, danza regional y de salón, entre otras. Asimismo, el CEPE certifica la posesión de la lengua española mediante un examen EPLE (Examen de Posesión de la Lengua Española) que se aplica como requisito de inscripción a alumnos extranjeros que estudian en la UNAM; también se aplica como instrumento de certificación del dominio de la lengua para instituciones como el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACYT), la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y diversas embajadas. Se aplica uno más, el CELA (Certificado de Español como Lengua Adicional) que diagnostica el grado de aptitud de los candidatos en función de su competencia lingüística y comunicativa por niveles (Básico, Intermedio y Superior).

La sede ubicada en la ciudad de Taxco, en el estado de Guerrero, ocupa las instalaciones de la ex Hacienda El Chorrillo, donde se ofrecen cursos de lengua española y de cultura mexicana en un contexto de inmersión.

En enero de 2001, el CEPE abrió una puerta más: el Centro Educativo Multidisciplinario-Polanco (CEPE-Polanco), como parte del proyecto de descentralización de la UNAM. Esto ha permitido llevar cursos de español y cultura mexicana a una importante área ubicada al norte de la ciudad de México, donde se encuentran muchas embajadas y empresas extranjeras.

Más allá de nuestras fronteras el CEPE también ha crecido. En Estados Unidos tiene tres sedes: la de San Antonio, Texas; la de Chicago, en Illinois y la de Los Ángeles, California. Y en Canadá, la de Gatineau, Québec.

La Escuela Permanente de Extensión en San Antonio (EPESA) inició sus actividades desde 1944 con cursos temporales de español y adquirió presencia permanente a partir de 1972. La EPESA ofrece no sólo cursos de español, también de inglés y organiza actividades de extensión relacionadas con la cultura mexicana; cuenta con servicios de videoconferencia que le permite enlazarse a la UNAM y al resto del mundo. La EPESA es considerada como la primera embajada universitaria fuera de México.

Por su parte, la Escuela de Extensión en Canadá (ESECA) abrió sus puertas en el verano de 1995 para ofrecer cursos de español, francés e inglés, así como de diversos temas de la cultura nacional. Su sede ocupa un edificio en Gatineau, aledaña a Ottawa, la capital canadiense. Cuenta también con infraestructura adecuada para ofrecer servicios académicos: aulas acondicionadas, una amplia sala de exposiciones, biblioteca, sala de videoconferencia, etc. La ESECA se ha convertido en un referente obligado de la educación y la cultura mexicanas en Canadá.

Asimismo, la Escuela de Extensión en Chicago (ESECH) fue inaugurada en el año 2002 con el objetivo de ampliar la presencia académica de la UNAM en el medio oeste de Estados Unidos y de intensificar la experiencia de la educación internacional.

La Escuela de Extensión en Los Ángeles (ESELA) inicia sus actividades el 27 de mayo de 2005 para extender los beneficios de este proyecto cultural. Promueve programas académicos para la formación y actualización de profesores de español como lengua extranjera, la certificación de la enseñanza del español como segunda lengua y la enseñanza del inglés, además de los programas orientados a la transmisión de la cultura mexicana y al desarrollo de acciones de difusión artística y cultural para todo público. A su vez, impulsa el intercambio académico a través de la firma de convenios con universidades públicas y privadas de California, para que las facultades, centros e institutos de la UNAM desarrollen proyectos de docencia e investigación a nivel licenciatura y posgrado.

La UNAM en Los Ángeles, como lo ha venido haciendo en sus sedes de San Antonio, Texas, Chicago, Illinois y Canadá, ofrece a las comunidades mexicanas la oportunidad de continuar sus estudios a través de sistemas de educación a distancia del bachillerato y de diversas licenciaturas.

Veamos ahora cómo se crearon en la UNAM los libros de texto más antiguos y respetados en México, conocidos como “materiales madre”, pues de ellos han salido, *a posteriori*, las más diversas propuestas editoriales.

■ 1.1 La serie *Pido la palabra*

En vista de la poca bibliografía que existía para enseñar español a extranjeros, en 1980 se inició en el CEPE un proyecto universitario para escribir una serie de libros de texto. Estos libros se llamaron *Pido la palabra* y cubrían cinco niveles de español de México tomando en cuenta las cuatro habilidades. Estaban planeados para sesenta horas de clase; no obstante para pasar de nivel, el alumno debía cursar otra materia complementaria de treinta horas. La metodología que siguió esta serie de libros de texto es la del enfoque comunicativo.

■ 1.2 El enfoque comunicativo

Se eligió la metodología comunicativa, pues ésta cubría plenamente las necesidades de los alumnos de la UNAM en situación de inmersión total. Sin embargo, se adaptó a cada uno de los cinco libros de manera muy variada (debido a los diferentes niveles de enseñanza que se cubren) a la práctica docente y a los resultados obtenidos del pilotaje. Las coautoras tomaron diferentes matices del enfoque comunicativo general; esto ocurre en otras colecciones de libros —Larousse, McGraw-Hill, etc.—, pues como señala Van Patten³ luego de analizar seis libros de texto de Estados Unidos para enseñar español, reconoce que “(...) existe una gran variación en la manera como la concepción de este enfoque es llevada a la práctica en los diferentes materiales comerciales publicados”:

The more that we interact with language instructors and the more that we examine what is in textbooks and how instructors use them, the more we realize that the term “communicative” is not a mutually shared construct between scholars and practitioners. We share the word but not its meaning.⁴

Widdowson nos alertó, hace más de veinte años, acerca de las diversas acepciones que puede recibir el adjetivo “comunicativo” aplicado a las segundas lenguas: “(...) es bueno

³ Van Patten, *op. cit.*, p. 930.

⁴ *Ibid*, p.931.

desconfiar de él: sobre todo porque los diferentes autores no parecen usarlo siempre en el mismo sentido”.⁵

Me parece que hay diferencias particularmente notables en la variación e interpretación del enfoque en los niveles 1 y 3, respecto del 2, 4 y 5, por motivos que más adelante se especificarán.

1.2.1 El enfoque nocional – funcional

El desarrollo de numerosas teorías que tienen como centro la discusión sobre el concepto “competencia lingüística”, se basan en la investigación de Noam Chomsky contenida en su célebre *Aspects of the Theory of Syntax*; pero quien en realidad detonó esta corriente, al diseñar un programa específico para la teoría de la competencia comunicativa, fue Dell Hymes en su ponencia “On Communicative Competence”, presentada en un congreso en Nueva York en 1966. De su propuesta surgió el enfoque nocional–funcional para la enseñanza de lenguas. De manera muy sintetizada, diremos que su interés era enfatizar el manejo adecuado de la lengua de acuerdo con las adaptaciones que un estudiante debe hacer según su propósito comunicativo, las situaciones, y los temas que aborda cuando usa la lengua. Tiene desde luego relación con los actos de habla. Fue el Consejo de Europa desde la década de los setenta, quien asumió la responsabilidad de desarrollar este método.⁶

a) Las cuatro habilidades integradas

El objetivo de la serie *Pido la palabra* fue, entonces, enseñar las cuatro habilidades de la lengua como tradicionalmente se clasifican: comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita.

En vista de que el alumno del CEPE se encuentra viviendo en el país, la enseñanza de la lengua se da en una situación de inmersión total; por eso varias secciones de los libros

⁵ Widdowson, *op. cit.*, 1978, p. 163. Trad. Marlene Rall (1982:39).

⁶ Finocchiaro y Brumfit, *op. cit.*, p. 9.

se abocan a desarrollar estrategias comunicativas de sobrevivencia para las diferentes habilidades.

b) Integración de habilidades y temas

Puesto que el alumno debe desarrollar habilidades lingüísticas, sociolingüísticas y pragmalingüísticas, la enseñanza debe integrar estas habilidades a los temas tratados. Así, cada unidad de los libros gira en torno a un tema con campos semánticos, y situaciones específicas. En el primer nivel ⁷ las situaciones se extienden por toda la unidad; en el tercer nivel, ⁸ los refranes dan pie a un tipo de discurso coloquial. De este modo, “se arrastró” a los libros el habla natural y espontánea de español en sus diferentes registros, bajo la forma de artículos periodísticos, diálogos, grabaciones, folletos, entrevistas, caricaturas, canciones, anuncios, fragmentos literarios, etc.

c) Lengua española de México

El enfoque comunicativo de esta serie está basado en la lengua real de los hablantes de una localidad. A diferencia de muchos otros textos para enseñar español a extranjeros que ofrecen norma española o sudamericana, *Pido la palabra* enseña el español de México. Básicamente su *corpus* es el habla culta de la ciudad de México, aunque incluye muestras de otras hablas y diferentes registros de lengua en el país. En este aspecto lingüístico, la serie toma como fuente la visión moderna de la lingüística hispánica y se apoya, en gran medida, en las investigaciones del Centro de Lingüística Hispánica de la UNAM, el Colegio de México y en otros trabajos recientes de lingüística aplicada y análisis descriptivo de la lengua española.

⁷ Por ejemplo: Unidad 3: Una invitación. Unidad 4: Harumi busca direcciones y pasea por la ciudad de México. Unidad 10: Un álbum de familia.

⁸ Ejemplos: Unidad 7: “Después de mí, el diluvio”. Unidad 8: “El león no es como lo pintan”. Unidad 9: “El que es buen gallo, en cualquier gallinero canta”.

d) Comunicación sobre realización gramatical

Esta metodología, por definición, desencadena nociones y funciones comunicativas; por ello

[...] el propósito de aprender una lengua debe ser principalmente cómo ésta puede ser usada en interacciones sociales, más que producir enunciados formalmente correctos. Para que esto se logre, es necesario desarrollar la competencia comunicativa.⁹

De modo que la base de la comunicación va a descansar en el mensaje y en cómo el alumno logra transmitirlo adecuadamente; pero en ningún lado se dice que no se deba enseñar gramática. Privilegiar la comunicación y la fluidez no implica que se desatienda el aspecto gramatical.

Savignon hizo una reflexión al respecto:

[...] the functional nature of language and how language teaching can allow room for “free” communication without a subsequent loss in grammatical accuracy and other areas of discrete language knowledge.¹⁰

Esta perspectiva fuerza a cualquier autor a analizar qué tipos de gramática existen ¹¹, cómo decidir cuál es la más apropiada para el alumno, así como a valorar si debe enseñarse inductiva o deductivamente, explícita o implícitamente. Christopher Brumfit resume esta problemática así:

Ése es el trabajo del maestro, por supuesto: ayudar al estudiante en su aprendizaje para producir correctamente en una lengua extranjera. Los estudiantes normalmente piden correcciones y los maestros no deben negárselas, siempre y cuando no sea todo el tiem-

⁹ Da Silva, *op. cit.*, p. 49.

¹⁰ Cit. en Van Patten, p. 926.

¹¹ Gramática tradicional, comunicativa, generativa-transformacional, pedagógica, etcétera.

po. (...) también es parte del trabajo del maestro ayudar a los alumnos a comunicarse con naturalidad, [...]¹²

De modo que la negociación entre el profesor y el estudiante acerca de su proceso enseñanza-aprendizaje, es uno de los aspectos más novedosos de este enfoque. La idea básica es depositar en el alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje, lo que conlleva a que, basado en sus necesidades, pueda elegir lo que va a aprender y cómo. Esta perspectiva implica necesariamente un cambio en el papel que el maestro desempeñaba en el proceso tradicional enseñanza-aprendizaje, ya que pasa de una posición docente vertical a una horizontal y participativa. Es la teoría del “monitor” de Krashen.¹³

Derivado de este nuevo modelo de relación maestro-alumno, surge el llamado “tratamiento del error”: con base en sus errores, el alumno va aprendiendo el uso (“usage” en inglés, no “use” que tiene otro sentido), lo que le permite con la práctica, ir creando su interlenguaje en la lengua meta, hasta lograr adquirirla o aprenderla. De ahí la importancia de su participación activa en este proceso.

De manera que las ventajas más significativas de este enfoque como base teórica para producir materiales didácticos son:

- Permite manejar, en un mismo curso, niveles heterogéneos (conocimientos o habilidades) de manera simultánea. Esto se logra gracias al amplio abanico del discurso que ofrece (input); al repertorio de ejercicios, así como a la actitud de responsabilidad que el estudiante adopta hacia su propio proceso de aprendizaje.
- Permite enseñar “la lengua y no sobre la lengua”. Esto no quiere decir que el alumno no aprenda nada sobre el español, sino que el objetivo primario es sumergir al estudiante extranjero en situaciones reales de comunicación, para emplear el español de manera adecuada en relación con su contexto. Por ejemplo: antes el estudiante debía

¹² Brumfit, en: http://www.englishraven.com/method_communicative.html – fecha de consulta: enero 2009.

¹³ Krashen, en: <http://relinguistica.azc.uam.mx/> – Beatriz Hernández Rojas, “Sobre la afectividad y la enseñanza de lenguas extranjeras”.

memorizar una regla gramatical y hacer ejercicios para practicarla,¹⁴ ahora se ve sumergido en una situación comunicativa y tiene que responder a ella de alguna manera.¹⁵

- Permite un manejo real de la lengua española no con base en textos artificiales, sino tomados del contexto de la vida cotidiana. Tampoco se busca una práctica mecánica de la lengua, sino que el estudiante extranjero se pueda mover con más eficiencia en la esfera de la competencia pragmalingüística.
- Permite que el reciclaje de la enseñanza no sea directo. Es decir: si partimos de que los alumnos naturalmente deciden qué quieren o necesitan estudiar, el refuerzo de su aprendizaje es más sencillo y no recae exclusivamente en la figura del profesor.

Por su parte, las desventajas del enfoque comunicativo pueden resumirse así.

- Exige un cambio de actitud en los hábitos de estudio de numerosos alumnos adultos o provenientes de culturas muy distintas. Es decir, se sientan en una banca a esperar a que “les enseñen”. Con el enfoque comunicativo debemos retar esta actitud y solicitar su participación activa.
- La metodología de los profesores no siempre coincide con la propuesta comunicativa. Aquí puede citarse la metáfora que siempre nos mencionan en el Diplomado para formación de profesores del CEPE: Si una persona quiere ir a algún sitio en bicicleta, tendrá que pedalear; pero si esa misma persona quiere transportarse en coche, tendrá que aprender a manejarlo, porque pedalear de nada le servirá. En suma, un profesor de idiomas no sólo debe conocer la lengua que va a enseñar (su materia: el español, cultura, historia, tradiciones, geografía, etc.), sino también la he-

¹⁴ Maestro: “...el pretérito en español es así... se conjuga así... sus verbos irregulares son éstos —se usa en estos casos—; ahora vamos a practicarlo...” (Gramática deductiva).

¹⁵ Los alumnos reciben diferentes tarjetas acerca de lo que hicieron la Navidad pasada; llenan la información individualmente, y por equipos, la intercambian. Alumno 1: “¿Qué hiciste el 24 de diciembre pasado en la noche? Al. 2: Yo...fui, cociné...etc. Al. 3: Yo no hice X sino Z...” Después puede darse la conceptualización de lo que hablaron (qué tiempo verbal emplearon, conjugaciones irregulares, etc. Se trata de gramática inductiva).

ramienta de la cual se va a valer para transmitírsela a sus alumnos (la metodología, didáctica, etc.)

- El profesor no comprende cabalmente el término “comunicativo”. Muchos maestros e incluso pedagogos piensan que se refiere simplemente a comunicar “[...] e indudablemente el objetivo de estudiar otra lengua es ‘comunicar’, “piensan. Sin embargo, los libros de texto no les rinden los resultados esperados, si no los manejan adecuadamente (como si pedalearan, para transportarse en autobús o a caballo).

■ 1.3 El aspecto lingüístico

La gramática es un vehículo indispensable para establecer comunicación; por ello, es necesario que el alumno tenga cierto conocimiento de las estructuras lingüísticas. Como dice Littlewood:

Uno de los aspectos característicos del enfoque comunicativo en la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua, es que siempre da atención sistemática tanto al aspecto comunicativo o funcional, como al aspecto estructural de la lengua, combinándolos en una visión comunicativa más completa.¹⁶

Además, agrega, un aspecto importante de la habilidad comunicativa es encontrar estructuras gramaticales que conlleven la intención de expresarse en forma eficaz, dentro de una situación específica.

Cuando un extranjero llega a un país cuyo idioma desconoce, su primera preocupación es aprender a manejar esas estructuras que le permitirán cubrir sus necesidades básicas de supervivencia.

En vista de que dichas estructuras solucionan sus necesidades inmediatas y las usa constantemente, se vuelven automáticas y surgen espontáneamente, sin tener que detenerse a pensar cómo estructurarlas; entonces podemos decir que ya las adquirió.

¹⁶ Littlewood, 1981, *op. cit.*, pp. 1 y 4.

Littlewood asegura que:

[...] quien aprende una lengua extranjera reconoce la importancia de los factores lingüísticos en su aprendizaje, al seleccionar las estructuras gramaticales más simples para expresar una función o noción, e inclusive pasar a través de una progresión estructural. El maestro puede reciclar estas funciones cada vez con estructuras más complejas para que desarrollen convenientemente sus competencias comunicativas.¹⁷

En este sentido la enseñanza es como una espiral: se empieza por estructuras sencillas y más tarde se agregan otras más complejas que indican la misma función (ver fig.1).

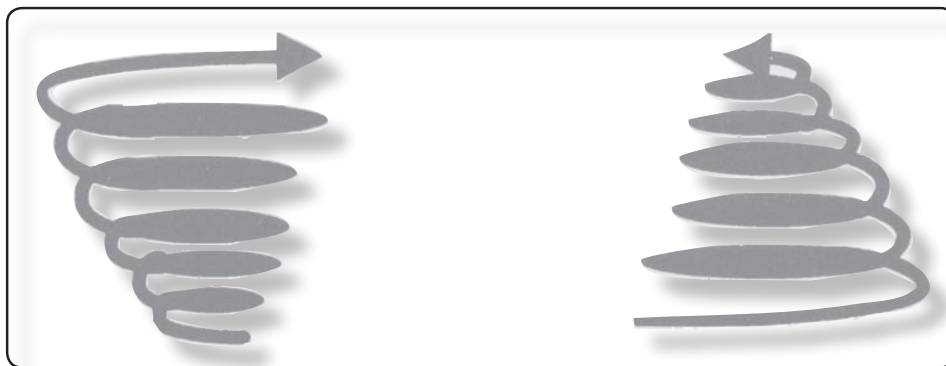


Figura 1

Generalmente, las funciones se introducen dentro de un contexto que conllevan cierto significado, de manera que los alumnos detecten inductivamente las estructuras lingüísticas. Algunas veces, se necesitará dar alguna explicación gramatical, que debe ser breve y directa, sobre todo si se trata de estudiantes adultos, como ya mencionamos. Éstos ya tienen una concepción muy arraigada de la gramática de su propia lengua y, muchas veces, exigen explicaciones puramente lingüísticas.

Respecto de las explicaciones gramaticales en el aula, Wilga Rivers sugiere que

¹⁷ Littlewood, *op. cit.*, pp. 79-84.

[...] estas explicaciones se pueden introducir en situaciones reales, dentro de un contexto, pues así los maestros obtendrán mayor avance de los alumnos; no ocurre lo mismo si lo hacen fuera de contexto y con oraciones que no tengan ninguna relación con su realidad.¹⁸

Desde luego es necesario que tanto la presentación como los ejercicios se relacionen con los intereses actuales de los alumnos. Para Tsaiyu Chen¹⁹, es muy recomendable que este proceso se aplique a la resolución de tareas, en donde el conocimiento de la gramática teórica se aplique actividades comunicativas, cuyas reglas de uso se presenten en contextos discursivos. Esto permitirá al alumno prestar atención tanto a las formas gramaticales como al aspecto comunicativo.

Marilyn Buck²⁰ coincide con Terrel en que antes del surgimiento del método comunicativo, los ejercicios lingüísticos se enfocaban de manera aislada a la producción de formas correctas, sin que el alumno tuviera oportunidad de establecer una asociación correcta entre “forma” y “significado”. Van Patten también piensa que

(...) es importante relacionar las estructuras lingüísticas con su significado, dentro de un contexto que esté dentro de los intereses del momento de los alumnos, para que se conviertan en parte de su interlenguaje.²¹

Para que este objetivo se cumpla cabalmente, los ejercicios deben cambiarse muy a menudo. En el cuadro 1 se presenta cómo ocurre el procesamiento gramatical por parte del estudiante.

El emisor quiere enviar un mensaje (idea). Antes de hacerlo, necesita procesar las estructuras lingüísticas (lengua = vehículo); éstas conllevan tanto el significado del mensaje,

¹⁸ Rivers, Wilga, *op. cit.*, pp. 37-39.

¹⁹ <http://www.matsue-ct.ac.jp/tosho/kiyou40/pdf/k-report02.pdf>. Fecha de consulta: 10 de abril de 2009.

²⁰ Cfr. Buck, Marilyn, p. 215.

²¹ Van Patten y Cadierno, “Materials, Evaluation & Adaptation: A case study of grammar teaching” en <http://www.gabrielatos.com/Grammar-Evaluation.pdf>. Fecha de consulta: 10 de abril de 2009.

Cuadro 1. Enseñanza explícita de la gramática. Procesamiento del lenguaje.

ESTÍMULO (INPUT)	PROCESO (INTAKE)	PRODUCCIÓN (OUTPUT)
El emisor antes de enviar el mensaje: 1. Idea. 2. Mecanismo de procesamiento. 3. a) Estructuras gramaticales que conllevan significado e intención. 4. b) Atención a la forma lingüística y al significado que esta forma expresa.	Información que llega al cerebro y que el alumno procesa: 1. Modificación de las estructuras/ significado que ya tiene del tema (conocimientos previos). 2. Creación de nueva estructuras.	Al contestar, el alumno exige acceso al conocimiento lingüístico ya almacenado.

como la intención de enviarlo. En el otro extremo, el receptor recibe la parte del mensaje que es nueva para él y la procesa, lo que da como resultado o modificar el concepto que ya tenía (sus conocimientos previos) o desecharlo para crear estructuras nuevas que lancen adecuadamente el mensaje.

Al contestar, el alumno echa mano de estructuras almacenadas en la memoria a largo plazo y añade otras nuevas que creó al procesar la información. Estas conductas dependen del perfil de cada estudiante. Puede decirse que el perfil de los estudiantes extranjeros a los que se enseña español en el CEPE es de una edad que fluctúa entre los 18 y 60 años, con diferentes motivaciones, mostradas en el cuadro 2.

Como se ve, los alumnos que estudian en el CEPE tienen como principal interés establecer relaciones con los nativohablantes.

Cuadro 2. Perfil del estudiante de español en el CEPE.

De 18 a 25 años	De 35 a 60 años	De 60 o más años
<i>Estudiantes</i> 1. Cumplir con requisitos de su universidad. 2. Tener conciencia del uso de lengua en su campo de trabajo. 3. Hacer trabajos de investigación. 4. Socializar con los nativohablantes.	<i>Profesores invitados</i> (Intercambio académico.) Entenderse con sus colegas, dar clases, etc. <i>Empleados y ejecutivos</i> En embajadas y empresas establecidas en México, entenderse con sus jefes y subalternos. <i>Esposas de profesores, empleados y ejecutivos</i> Entenderse con los hispanohablantes que los rodean en su nuevo ambiente y socializar en ellos.	<i>Jubilados</i> Interés en el país, su cultura y costumbres. Desean ser admitidos dentro de su nuevo ambiente y socializar con los miembros de este grupo.

1.4 Ejemplo de un taller que piloteó la enseñanza del español con enfoque comunicativo

A continuación, muestro algunos de los ejercicios y actividades de los libros de Nivel 1 y de Nivel 3 que pilotearon tres coautoras de la serie en el Centro de Enseñanza para Extranjeros en el año 2006.

a) Nivel 1, principiante²²

El primer libro para enseñar español se escribió con base en dos estudios levantados por el CEPE: uno sobre las necesidades de los alumnos domésticos y otro acerca de su perfil, desarrollado por el Mtro. Ricardo Ancira. El marco teórico se tomó del Consejo de Europa (Slagter).

Las unidades del primer libro se fueron aprobando a medida que se piloteaban:

Modificamos *Pido la palabra* Nivel 1 gracias a los pilotajes y a la retroalimentación de instructores y usuarios. Algunos cambios los hicimos con base en la experiencia y sus resultados, aunque estábamos conscientes de que nos alejábamos del enfoque comunicativo “puro”. Tal es el caso de los ejercicios de sistematización y mecanización, con diferentes grados de complejidad que añadimos al final de las unidades, pues los alumnos que necesitaban más práctica los pedían. Es el mismo caso de las explicaciones gramaticales y las de funciones comunicativas, que finalmente añadimos con una pantalla azul en el fondo. Ésta indica que ahí está como consulta para que el alumno apoye su conceptualización, aunque “no se debe” enseñar explícitamente en clase.²³


Estos son algunos de los ejercicios que se aplicaron durante el taller:

²² Ejercicios tomados de la séptima edición corregida de *Pido la Palabra* 1er. Nivel. Ehnis D. Erika (coord.) Elin Emilsson, Ma. Teresa Montoya y Rosalía del Río. México: UNAM/CEPE/CUAED, 1998, 295 pp.

²³ CEPE - UNAM. Memorias... pp. 161-162.

EJERCICIO 1:

Ej. 10. (Expresiones y frases) (véase la Fig. 2.)



10. Expresiones y frases.

a) **Relaciona las expresiones coloquiales con el significado correspondiente.**

1. Rico	()	De acuerdo
2. Hijole	()	Sabroso
3. Ajá	()	No tiene importancia
4. ¡Órale!	()	¡Qué barbaridad!
5. ¿De veras?	()	Si
6. No importa	()	¡Por supuesto!
7. ¡Quiúbole!	()	Hola
8. ¡Claro!	()	¿Es cierto?

Figura 2

Aquí se puede notar el manejo de la lengua real y útil para los alumnos.

EJERCICIO 2: Funciones comunicativas en el pasado (véase la Fig. 3.)

Funciones comunicativas

—Expresar acciones acabadas	Estuve en casa de mis abuelos.
—Expresar una secuencia de acciones acabadas	Ayer fui al cine y regresé muy tarde a mi casa.
—Expresar acciones habituales	Antes visitaba con frecuencia a mis abuelos.
—Describir personas en el pasado	Mi abuela era muy inteligente.
—Expresar acciones simultáneas	Mientras yo hablaba por teléfono, mi abuelo festejaba su cumpleaños.
—Disculparse	Discúlpame, se me hizo tardísimo. Discúlpame, por llegar tarde. Perdóneme, tuve un problema. Perdón.

Figura 3

En el original, el recuadro tiene una pantalla azul, donde están enmarcadas las funciones. La pantalla indica que es sólo un apoyo para el alumno.

EJERCICIO 3:

Así, en el ejercicio 3 se invita al alumno a jugar, en la medida de sus posibilidades, con el campo semántico de lugares en una localidad. Se presenta este ejercicio, se practica un poco y, con esta base, se pasa al ejercicio 4 que es la típica actividad del enfoque comunicativo para resolver problemas: Los alumnos trabajan por pares y necesariamente tienen que intercambiarse la información (Por ejemplo, A sabe dónde está la tienda y el taller mecánico, pero no la oficina de gobierno o la tortillería, y B tiene la información que A desconoce, etc.)

EJERCICIO 4: (véase las Figs. 4, 5 y 6)

Con el ejercicio 3 de vocabulario, se ejemplificó durante el taller lo que los aspirantes a profesores de español consideran imposible: enseñar algo “sin enseñarlo”, dejando que el alumno lo capte mediante sus propios recursos comunicativos (sus estrategias de competencia comunicativa).

Repasemos lo que Keith Johnson dice acerca de este tipo de actividades en las que cada alumno tiene “pedazos de información” y debe pasársela a sus compañeros:

La intención de crear huecos de información en el aula, tiene como fin que la comunicación sea vista como el “puente” para llenar estos faltantes; esto ha caracterizado últimamente al enfoque comunicativo.²⁴

b) Nivel 3, intermedio

Del mismo modo funcionaron los ejemplos del nivel intermedio.²⁵

²⁴ Johnson, Keith, *op. cit.*, p. 108.

²⁵ Álvarez Cederborg, Araceli (coord.), Alicia Cervera Suárez y Rosario Gutiérrez Haces. *Pido la Palabra* Nivel 3, 2ª ed. México: UNAM/CEPE, 1990.253 pp.

3. Relaciona los números con las letras.

Personas y actividades	Lugares
1. El estudiante estudia en _____	a) la biblioteca
2. El doctor trabaja en _____	b) la farmacia
3. El turista se hospeda en _____	c) el mercado el supermercado
4. La señora compra la comida en _____	d) el restaurante
5. El señor compra medicinas en _____	e) el museo
6. Los oficinistas comen en _____	f) el parque
7. Los niños juegan en _____	g) el hotel
8. En _____ lavan la ropa sucia.	h) la iglesia
9. La sirvienta compra diario las tortillas en _____	i) la lavandería
10. El extranjero compra timbres para sus cartas en _____	j) el correo
11. El niño compra refrescos y dulces en _____	k) el hospital
12. Los visitantes conocen la historia del país en _____	l) la taquería
13. La familia compra diario el pan en _____	m) la tienda
14. El sacerdote da misa en _____	n) la panadería
15. Los jóvenes comen tacos en _____	o) la tortillería



4. a) Trabaja con un compañero, uno toma el papel de A y el otro el de B. El estudiante A sólo puede ver el mapa a, y el estudiante B sólo puede ver el mapa b.

La familia Sánchez tiene una casa en Chamilpa, e invita a Harumi a pasar allá el fin de semana. La casa está en el norte de la ciudad de Cuernavaca, en el estado de Morelos (aproximadamente a 1 hora de la ciudad de México).

Utiliza palabras como: frente de, a la izquierda, al lado de,
a la derecha, etc.

y preguntas como: ¿Dónde está?, ¿qué hay?, etc.

b) Después, escriban estas preguntas y respuestas en su cuaderno.

Figura 4

Estudiante A
Mapa a

Solicita a tu compañero la información para señalar en tu mapa: el supermercado, la cafetería...

¿En dónde está... el supermercado?	la oficina de gobierno?
la cafetería?	la tortillería?
el hospital?	la peluquería?

Figura 5

Estudiante B **Mapa b**

Pregunta a tu compañero dónde se localizan los siguientes lugares:

¿En dónde está... la panadería?	la escuela primaria?	la iglesia?
la carnicería?	la escuela secundaria?	la tienda?
el taller mecánico?		

Figura 6

EJERCICIO 1: a) Lee el diálogo y subraya las oraciones de suposición o conjetura) (véase la Fig. 7).

Para este ejercicio se establece una situación “real” que se pueda constatar a través de los periódicos. Por medio de un diálogo de comprensión auditiva, se establece la situación dentro de un contexto y se presentan las estructuras lingüísticas que utiliza el emisor para expresar, en su mensaje conjetural, suposiciones o deducciones. En este ejercicio se pide al alumno que subraye las conjeturas y que encasille las suposiciones y deducciones.

b) Noticia del periódico. Ver figura 8.

Se observan las cuatro primeras fotos A, B, C y D que presentan a las personas que entraron al cuarto de la señora ese día, y que el culpable desordenó para no ser descubierto, pues la cámara escondida sólo toma la puerta del cuarto y parte de éste no se ve. Pero la situación se puede reconstruir por medio de las preguntas “quién será” y la suposición o deducción “ha de ser...”; se parte de la descripción de lo que se ve y esto puede llevar a descubrir la identidad de esa persona (ver Fig. 9).

Aunque se trata de un ejercicio dirigido, su contexto es real. Permite al alumno combinar las estructuras lingüísticas con el significado que le quiere dar a su mensaje. Así, combinamos la forma (significado, mensaje, intención) con la forma (estructuras lingüísticas adecuadas).

EJERCICIO 2: Bronca. (Ver Fig. 10)

En este ejercicio se pueden ejemplificar estructuras gramaticales que utilizamos mucho: acciones no planeadas, verbos reflexivos y recíprocos. Una vez que lo hayan entendido, se puede practicar con diferentes ejercicios.²⁶

²⁶ Ejemplo: “...se la cae el florero”, “se enoja” (acciones no planeadas con pasiva refleja), “el niño no tuvo la intención para dejar caer el florero en la cabeza”, “el papá le grita a la mamá y la mamá le grita al papá, por lo tanto, ellos se gritan” (recíproco).

3. Lee el diálogo y subraya las expresiones que indican suposición o conjetura.

Lucía y Teresa llegan del trabajo, y mientras descansan, hojean el periódico y unas revistas que encuentran en la sala.

Lucía: — ¡Mira, Teresa, una foto de la señora de Mendoza y Márquez! Aquí dice que asistió a una función de beneficencia, y que el boleto costó cien mil pesos.

Teresa: — ¿A ver? Oye, ¿tendrá mucho dinero?

Lucía: — Debe de tenerlo para poder pagar un boleto de cien mil pesos. ¿Ya te fijaste en su vestido? ¡Es elegantísimo! ¿Será importado?

Teresa: — Sí, ha de serlo. El otro día leí que acaba de regresar de su tercer viaje alrededor del mundo.

Lucía: — ¡No me digas! Ha de pasar por París, y ha de traerse los mejores perfumes. ¿También se comprará ropa ahí?

Teresa: — ¡Claro! Debe de comprarse modelos exclusivos. El domingo pasado, en la sección de sociales había una foto de ella donde lucía un vestido precioso.

Lucía: — ¿Por qué saldrá tanto en la sección de sociales? ¿Pertenece a una familia muy acomodada?

Teresa: — Yo creo que sí. Debe de ser la esposa del arquitecto de Mendoza y Márquez, que es multimillonario y miembro de todos los centros sociales.

Lucía: — ¿Y ya viste el collar que lleva? ¿Será de piedras preciosas?

Teresa: — Pero, ¿qué es esto?

Lucía: — ¿Qué? ¿Qué? ¡Déjame ver! ¡Vaya! Otra noticia de la señora de Mendoza y Márquez. ¡Léela, léela! Quiero saber qué dice.

Teresa: — “Cámara escondida descubre ladrón”. ¿Habrá una cámara escondida en su casa?

Lucía: — Pues lee, y ya lo sabremos.

Teresa: — “La señora de Mendoza y Márquez, distinguida dama de nuestra sociedad, descubrió al ladrón de su collar de rubíes...”

Lucía: — ¿Entraría un ladrón a su residencia? ¿Dejaría abierta la puerta alguno de los criados? ¿Se enfrentaría ella al ladrón?

Teresa: — ¡Espérate, Lucía, déjame terminar! “... descubrió al ladrón de su collar de rubíes, gracias a haber instalado en su recámara una cámara escondida”.

Lucía: — ¿Cómo lo descubriría? ¿Tomaría la cámara al ladrón con las manos en la masa? ¿Habrá entrado a su cuarto en ese momento y cogido al ladrón in fraganti?

Teresa: — ¡Ya párale! Yo creo lo mismo que tú; la señora ha de haber encontrado al culpable en una de las fotos de las personas que entraron en su pieza ese día. Pero, ¿habrá muchas?

Lucía: — Debe de haber habido muchas. Supongo que revisó varias, y algún detalle debe de haberle indicado al culpable.

Figura 7



1. Después de escuchar dos veces el diálogo responde lo siguiente:

1. ¿Quiénes participan en el diálogo?
2. ¿Qué comentan?
3. ¿Cuál será el nivel económico de la señora de Mendoza y Márquez?
4. ¿Cuáles son las dos noticias que aparecen en el periódico?
5. ¿Cómo descubrió al culpable?



2. Lee la noticia que leyeron las muchachas en el periódico:

El Popular
Diario de la tarde

Cámara escondida descubre ladrón

La señora de Mendoza y Márquez, distinguida dama de nuestra sociedad, descubrió al ladrón de su collar de rubies, gracias a haber instalado en su habitación una cámara escondida. Las fotografías muestran a todas las personas que habían entrado y salido de su cuarto esa tarde y, al examinarlas, descubrió al culpable. Cuando la señora de Mendoza y Márquez recibió las fotos que le enviaron del laboratorio, vio que estaban desordenadas. Alguien había cambiado la secuencia, seguramente porque la dueña del collar podía valerse de las fotos para atrapar al ladrón.

El robo había quedado al descubierto la noche anterior. La criada, que había recibido la orden de ir a la recámara de la señora a recoger el invaluable collar de rubies, informó que la joya no estaba en su estuche. Así, había parecido collar de rubies, información de la señora de Mendoza y Márquez de instalar una cámara oculta tras una mirilla en la pared de una habitación contigua que estaba cerrada con llave. Al poner las fotos sobre la mesa, la señora se sorprendió al advertir cuántas personas habían pasado por su recámara aquel día. Además de ella misma, eran cinco: Dionisio, el mayordomo; Juanita, la criada; Juan Carlos, sobrino de la señora; Luz María, la enfermera; y Remedios, la cocinera.

Al mismo tiempo cesiva extracción les de la misma que estamos círculo vicios porque su destruir Tierra. La sura es puntos 1. de rel p

basura, incrementándose así el volumen de materiales no biodegradables y de desechos industriales frecuentemente tóxicos. Por otra parte, se estima que por ciento de la superficie terrestre está fuertemente erosionada. En 1979 se desmontaron once millones de toneladas de

Figura 8

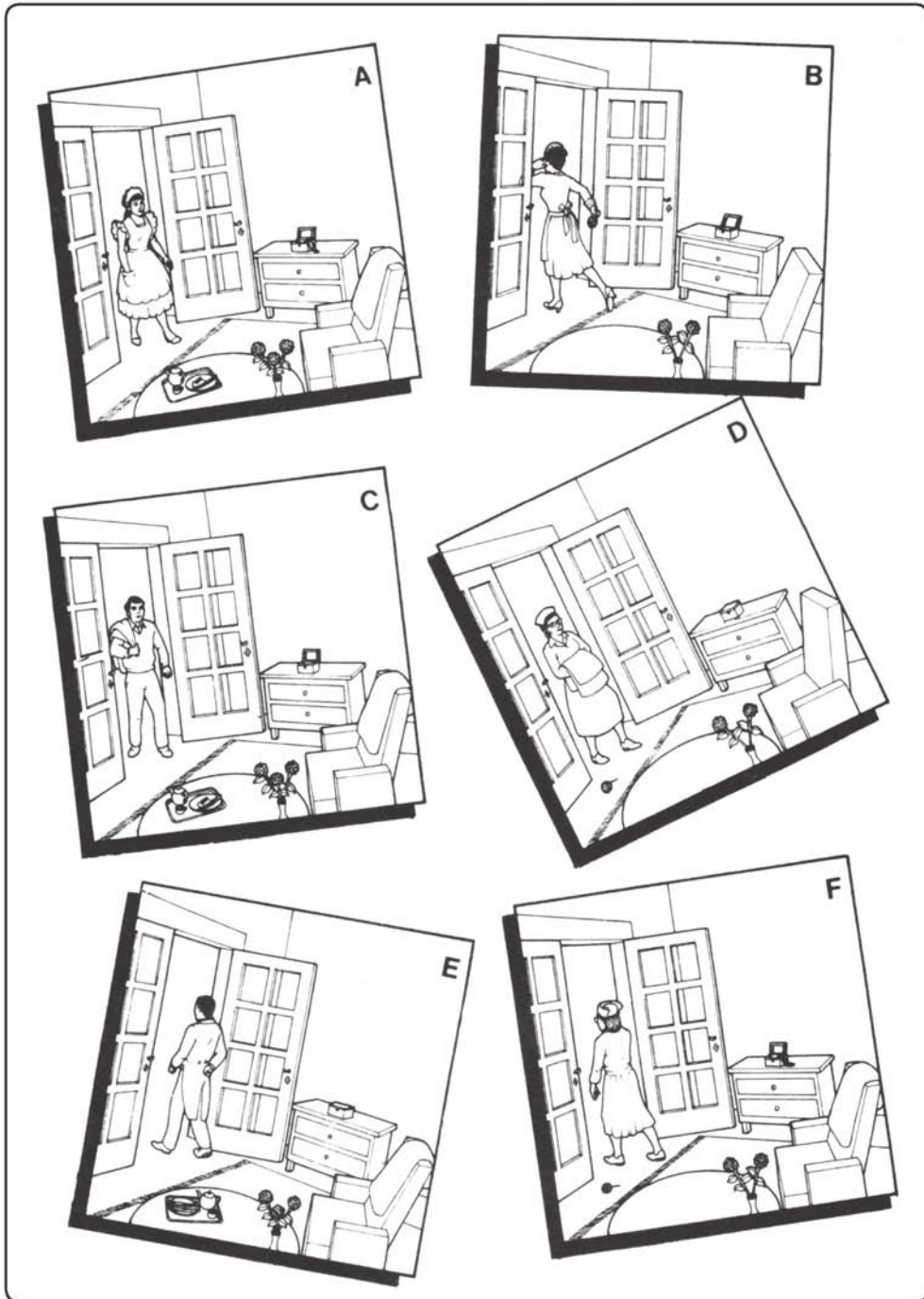


Figura 9

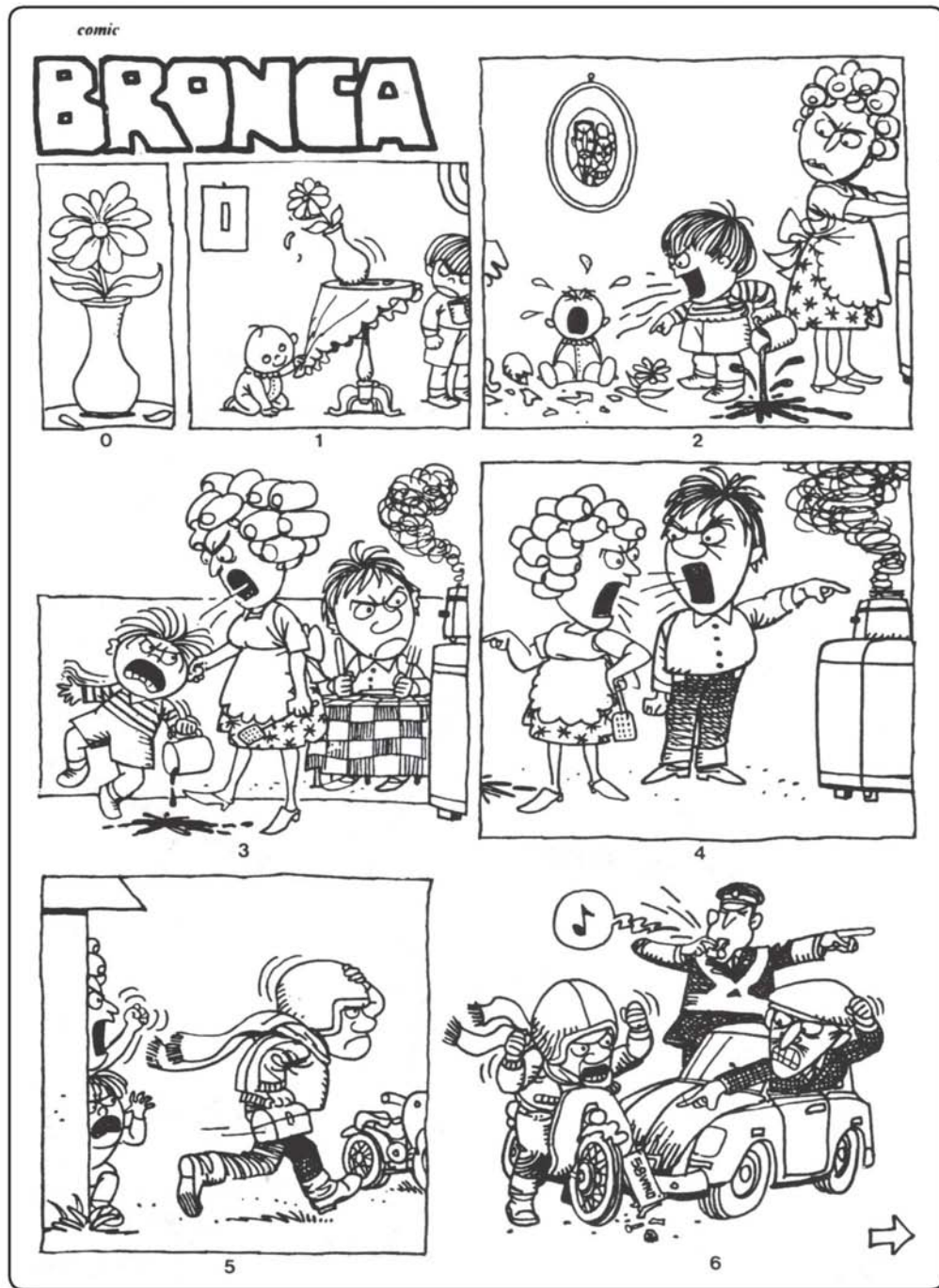


Figura 10

c) Resultados del taller

Con respecto a la manera como se lleva a la práctica el enfoque comunicativo y el manejo del aspecto lingüístico (tratamiento de lo que tradicionalmente se llama “gramática”) en los libros de *Pido la Palabra* Niveles 1 y 3, pueden establecerse las siguientes conclusiones generales:

Nivel 1	Nivel 3
Gramática implícita.	Gramática más explícita.
Lengua elemental e indispensable.	Lengua más compleja.
Funciones comunicativas de supervivencia.	Funciones comunicativas más elaboradas.
Vocabulario elemental.	Vocabulario específico.
Texto y contexto sencillos.	Texto y contexto complejos.
Concreto.	Más abstracto.

En vista de que en el curso de español primer nivel los alumnos tienen muy poco o ningún conocimiento del español y que su necesidad para sobrevivir inmersos en el país hispanohablante es muy alta, el libro de texto ofrece las funciones comunicativas que requieren. Se maneja algo de gramática explícita, pero en términos generales el primer nivel está abocado a entrenar al estudiante a sumergirse en la lengua con la función de comunicación eficiente. Así, el vocabulario es indispensable y las situaciones, las más comunes de la vida cotidiana.

En el tercer nivel, la situación del alumno extranjero es completamente distinta, ya que por lo menos ha tenido dos cursos previos de español (180 horas) y la experiencia de convivir en el país usando el idioma (o por examen de colocación, demostrando conocimientos equivalentes). En vista de que el nivel de supervivencia ya lo tiene superado, sus necesidades son más complejas, porque el nivel de lengua también se complica más. Por ello, en el tercer nivel se ofrece al alumno un repertorio de funciones comunicativas y de análisis gramatical mucho más elaborado. También los textos de lectura en los que se su-

merge al estudiante son más extensos e involucran registros de lengua muy variados, así como niveles de profundidad del español en los que debe hacer hipótesis acerca del significado (comprender la intención del escritor, manejar frases hechas y refranes con la capacidad de insertarlos en el discurso adecuadamente, manejar algunos casos del subjuntivo, etc.)

En suma, en el CEPE se han revisado consistentemente algunos elementos que componen los dos libros de texto a los que nos hemos referido, haciendo hincapié en el análisis de su metodología y en su contenido lingüístico.

Una vez establecida la importancia de los “materiales madre”, conviene revisar otras dos propuestas editoriales (McGraw-Hill y Larousse) con objeto de contrastarlas con *Pido la palabra* y establecer las bondades y diferencias de los tres. Esta comparación la hacemos empíricamente los maestros de Español, pues luego de haber trabajado por años con los libros de la UNAM, y enfrentarnos a otros materiales, automáticamente percibimos sus fortalezas u omisiones. En este informe sistematizaré por escrito, en el capítulo 2, las diferencias fundamentales en contenido y metodología.

Capítulo 2

Comparación entre tres libros de diferentes editoriales para el nivel I de Español para extranjeros

2.1 Pido la palabra 1 (CEPE-UNAM)

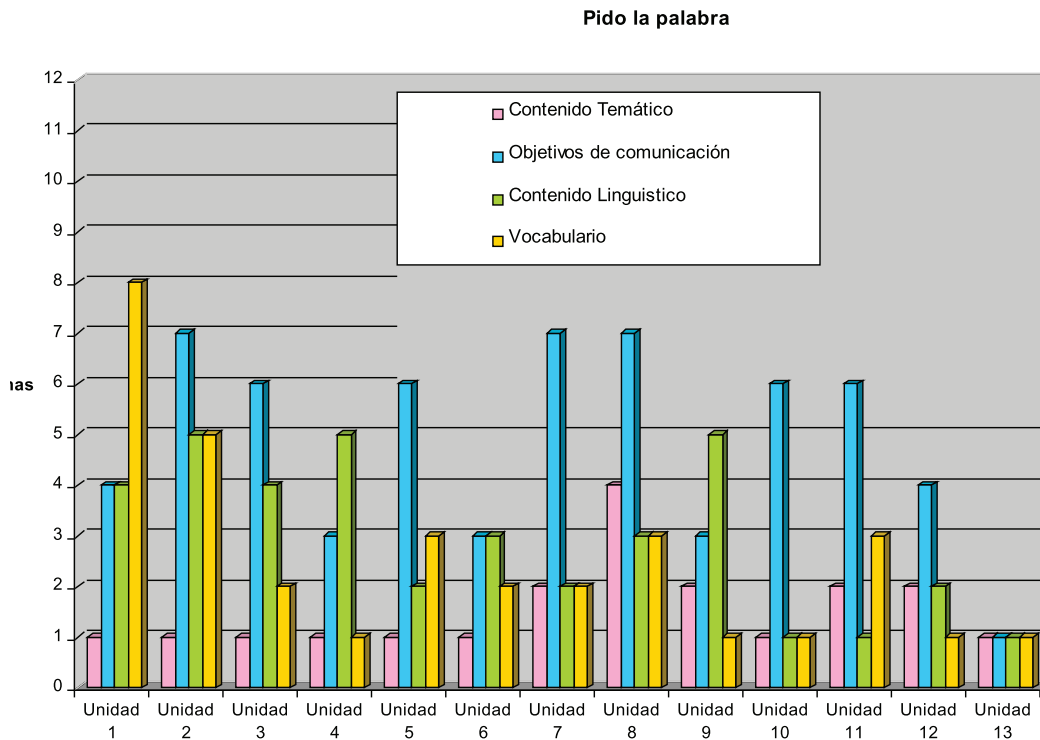
Como puede observarse en la gráfica 1, la propuesta de este libro —que ha servido de modelo para todos los posteriores, al menos por dos décadas—, se divide en cuatro secciones:

- Contenido Temático
- Objetivos de Comunicación
- Contenido Lingüístico y
- Vocabulario.

A lo largo de las 13 unidades que conforman el libro, se maneja el vocabulario progresivamente.

Dentro de estos cuatro rubros se presentan las estructuras gramaticales que, bien estudiadas, pretenden capacitar al alumno para comunicarse.

Dentro de los objetivos lingüísticos destaca el uso del verbo “ser”, indispensable para la comunicación, así como la concordancia de género y número en adjetivos y sustantivos. De manera que, a lo largo de las diversas unidades, el alumno estudia la mayoría de los usos de los verbos “ser” y también del verbo “estar”.



En mi experiencia, luego de trabajar por más de 15 años con *Pido la palabra 1*, algunos temas carecen de suficientes ejercicios, por lo que el profesor debe crear material complementario. El ejemplo de buena parte de los ejercicios que faltan, son la propuesta de usos que constituyen el capítulo III de este informe académico. Ejemplo, ejercicios de números y profesiones.²⁷

El libro está impreso sólo a dos tintas, lo que resulta un poco monótono para algunos alumnos, especialmente norteamericanos. Cabe mencionar que el diseño editorial sajón es sumamente generoso en imágenes: fotografías, caricaturas, mapas, flechas, etc., y a numerosas tintas. Así lo observaremos en la propuesta de Mac Graw Hill que comentaré en el inciso 3.

²⁷ Ehnis, Erika et al., *Pido la Palabra 1*, pp. 10 - 11

No obstante, es importante señalar que con el material contenido en *Pido la palabra 1*, el profesor tiene en sus manos una guía muy completa; no necesita recurrir a otros libros para completar la teoría acerca de las estructuras gramaticales básicas; de hecho es auto-suficiente para que los alumnos puedan comunicarse en situaciones cotidianas.

Es, por otro lado, un libro ambicioso, que fuerza al alumno a estudiar diariamente. En un promedio de 90 horas, el alumno aprende el uso del modo indicativo en español, así como las estructuras que con este modo verbal pueden utilizar para comunicarse o comprender.

Las “mascarillas” (cuadros sombreados en azul) que contienen las estructuras gramaticales en cada unidad, resultan muy útiles tanto para el profesor como para el alumno. Esto no quiere decir, desde luego, que sea un método autodidacta; indudablemente, sin la explicación y ejemplificación de un maestro, el alumno no puede llegar al uso correcto de todas.

Por su parte, el vocabulario se ofrece gradualmente dentro de cada unidad; el alumno, por contexto, va adquiriendo palabras nuevas en cada clase. Como es natural, el acervo léxico se va complejizando a medida que el libro va proponiendo lecturas o temas de discusión que involucran vocabulario culto. En la primera unidad se presenta vocabulario sobre profesiones, nacionalidades, religiones, estado civil, números, días de la semana, meses de año y estaciones del año.²⁸

En mi experiencia, *Pido la palabra 1* es un excelente material, perfectamente ajustado al nivel básico de estudiantes extranjeros de cualquier nacionalidad, excepto orientales; éstos, normalmente, comienzan con el libro *Estoy listo*, equivalente a “nivel cero”, también editado por la UNAM.

Por el lado de la comprensión auditiva,²⁹ la mayoría de las unidades en *Pido la palabra 1* comienza con diálogos³⁰ que el estudiante primero escucha y después lee. Del diálogo se desprende el contenido temático y la carga de vocabulario que se debe aprender. Sin em-

²⁸ *Ibíd*, pp. 2 - 22

²⁹ *Ibíd* p. 33

³⁰ *Ibíd*, p. 2

bargo, los alumnos que no estudian en el CEPE, caso de los que yo recibo en la UP, no se identifican con muchos de los ejercicios; los consideran demasiado locales y difíciles de entender; en general, se quejan tanto de los diálogos como de las canciones. Es natural que le resulte extremadamente local y difícil, a un alumno de primer nivel, una canción de Chava Flores...³¹. Como se puede observar al interior de la unidad didáctica que propongo, (Cap. III) elaboré y grabé diálogos más neutros y sugiero canciones comprensibles a nivel literal —sin juegos de palabras ni albures—.

En otro sitio de la unidad 1 hay otros párrafos completos para la comprensión auditiva que sí les resulta muy motivador, porque son capaces de entender la mayoría de las palabras. No obstante, el comentario general es que las voces “se escuchan muy actuadas”.

El primer tema lingüístico de *Pido la palabra* 1 es la presentación de los usos del verbo SER³² para identificar personas, animales, cosas y lugares, pero no se explica su irregularidad. Los ejercicios que siguen a la explicación³³ no son, para algunos alumnos, suficientes, ni les queda claro el uso. Por su parte, las funciones comunicativas se presentan, también, en mascarillas de color azul. Estas oraciones, frases y palabras resultan muy útiles y generalmente piden muchos más ejemplos de los que contiene el libro.

En la unidad 2 se introduce el verbo ESTAR para localización y estados de ánimo; además, se presenta su irregularidad.³⁴ En esta unidad también se introducen algunos verbos irregulares como tener, querer, poder y conocer, mediante expresiones que utilizamos para preguntas que aluden al tiempo de permanencia en un lugar. Por ejemplo: “¿hace cuánto tiempo que estás en México”, “¿hace cuánto tiempo que estás enfermo?”, “¿hace cuánto tiempo que estás así?”, expresión que pueden intercambiar por “¿Desde cuándo estás...?”

Estas expresiones con el verbo HACER resultan poco lógicas para algunos alumnos que las han escuchado mucho desde que llegaron a México y no entienden qué le pregun-

³¹ *Ibíd*, p. 4

³² *Ibíd* p. 7

³³ *Ibíd* p. 12, 14, 15 y 16

³⁴ *Ibíd* p. 30

tan exactamente. Su confusión se debe a que “hacer” en inglés corresponde a los verbos “do” o “make”; por lo tanto no hay correspondencia ninguna entre el significado de estos verbos en su idioma, con relaciones de tiempo. No obstante, este uso se remite a una lista de preguntas que mecanizan y aplican durante su estancia en el país.

El contenido temático de esta unidad, “En la clase de cerámica”, también resulta para algunos estudiantes demasiado artificial; no les parece interesante y les resulta muy ajeno a su vida cotidiana. Muchos estudiantes se quejan de que estos pequeños textos están desactualizados. Lo mismo sucede con las ilustraciones. Éste es un gran reto para cualquier libro de texto: las fotos, dibujos, caricaturas, etc., pierden vigencia rápidamente.

En seguida se presentan la 1a., 2a. y 3a. conjugaciones en presente de indicativo.³⁵ A partir de este tema los estudiantes deberán estudiar y practicar las conjugaciones. Se presentan algunos verbos, se resuelven los ejercicios del libro, pero para que los alumnos sigan trabajando, el profesor tendrá que crear otras prácticas, porque las del libro resultan insuficientes.

La tercera unidad está dedicada a las invitaciones y se introduce con un diálogo telefónico que se escucha y se lee.³⁶ Resulta particularmente extraño para la mayoría de los estudiantes la forma en que se habla por teléfono en México. Iniciar una conversación telefónica con un “bueno” es difícil de comprender para ellos. Idealmente, el profesor tendrá que investigar de dónde viene esta costumbre y compartir la historia con ellos.³⁷ A continuación la persona que marcó el teléfono pregunta: “¿a dónde hablo?” Esta pregunta desconcierta aún más los estudiantes, no entienden por qué la persona que marcó el número pregunte a dónde llamó. Muchos estudiantes no se deciden a llamar por teléfono cuando no están seguros que les contestará la persona con la que quieren hablar.

³⁵ *Ibíd* p. 30

³⁶ *Ibíd* pp. 42 - 43

³⁷ Una de las historias que se cuentan de boca en boca es que cuando comenzaron los teléfonos en México, eran de cuerda. Se le daba vuelta a la manivela para cargarlo y contestaba una operadora, a quien se le daba el número deseado. Cuentan que quien asistía al que hablaba, giraba la manivela. Y cuando se escuchaba la voz de la operadora, el hablante decía a éste “¡Bueno, bueno!, ya bueno”, es decir, es suficiente.

Este tema puede ser muy “explotado” con diversos ejercicios que el profesor tendrá que diseñar para que los alumnos practiquen la forma de contestar el teléfono en la ciudad de México. La aplicación de estos repasos permite hablar sobre la cultura y cómo ésta se ve reflejada en la comunicación telefónica o escrita.

En esta unidad se introduce también el uso del reloj. A pesar de que para algunos alumnos parece un tema fácil y algunos de mis estudiantes me han preguntado por qué se toma tanto tiempo para explicar este tema, es importante que por los menos los alumnos sean expuestos a dos formas de decir y pedir la hora. Cuando comienzan a interactuar día a día en completa inmersión, no entienden cuando les piden la hora o bien si escuchan que alguien dice la hora, no están seguros de haber comprendido correctamente.³⁸ El libro sugiere dos formas: “¿Qué hora es?” y “¿Qué hora tiene por favor?”. Pero el profesor debe completar con muchas otras expresiones que a menudo oyen los alumnos:

¿No me da su hora por favor? Esta es particularmente inquietante por el adverbio “no”. Si obedecieran literalmente, no contestarían...

- ¿Qué horas serán?
- ¿Sí me da su hora?
- ¿Qué hora tiene(s)?
- ¿Cómo qué horas son?

Al principio los estudiantes alemanes se quejan de que es “pérdida de tiempo” darle tanta importancia a la lectura del reloj; pero con el paso del tiempo y viviendo en México se dan cuenta que es necesario aprender las diversas formas de pedir y dar la hora.

También se trabajan, para el verbo SER, características permanentes como: “¡Qué rico es el pulque!” y para el verbo ESTAR usos para dar opiniones, describir estado o condición, como “El té está demasiado caliente”.

³⁸ Además, de tener diversas formas de expresar una misma hora o de pedirla; existen diversas lenguas en la que el conteo de las horas es muy diferente, lo que para una persona de habla hispana son las 13:30 (trece treinta), en otra lengua, ejemplo alemán, puede decirse: *es ist halb zwei*, “son media para las dos”.

Al estudiar este tema es frecuente que los alumnos expresen enormes dudas, pues a menudo leen o escuchan expresiones como “está muerto” o “estamos casados”. Apegándose estrictamente a la regla que acaban de estudiar, dicen con razón, que el uso correcto sería: “es muerto” o “somos casados”. Para responder a esta duda, el profesor debe intentar una explicación religiosa, no lingüística, basada en la creencia, sobre todo cristiana, de la “vida eterna”; los hispanohablantes, mayormente cristianos católicos, prefieren culturalmente usar el verbo “estar” para expresar que alguien ha muerto, pero sólo para esta vida terrenal...

En el caso de “estoy casado”, la explicación consiste en que comprendan cómo el uso puede estar aludiendo al verbo “estar” para expresar lugar o posición.³⁹

El último tema de estos verbos que el libro contiene es “estar más gerundio”. Después de estudiarlo y ejercitarlo, los alumnos se sienten con mucho más dominio de la lengua, pues ya pueden expresar acciones continuas, momentáneas o habituales. No tienen mayor problema para adquirir la estructura gramatical. Lo que a veces llega a causarles confusión es la posición del pronombre de objeto directo; ejemplo: “Estoy escribiéndola” o “la estoy escribiendo”.⁴⁰ Con la práctica el alumno adquiere la estructura y por lo general se decide a usar una de las dos formas.⁴¹

Al terminar de estudiar esta lección los alumnos de nivel básico tienen un conocimiento amplio de los usos de SER y ESTAR.

2.2 En Acción A1 (Larousse)

Este libro reduce las unidades a 6 y conserva los 4 campos originales, que renombra así:

- Contenido Temático: “Cultura e intercultura”.

³⁹ No obstante esta explicación lingüística, mis estudiantes extranjeros de diversas generaciones, han concluido varias veces lo mismo: que el uso tiene que ver con la persona que habla o escribe. Inconscientemente, dirá “somos casados” si es feliz en su matrimonio, y usará el verbo estar si no está tan contenta ...

⁴⁰ *Ibíd* p. 184

⁴¹ Cuando los alumnos requieren, en situaciones de inmersión, esta estructura, son “víctimas” de muchas bromas, albures y juegos de palabras que sus compañeros y amigos les dicen. Por ejemplo: Pásamela, métela, cómetelo, etc. Esto provoca que los estudiantes muestren un gran interés por dominar este uso.

- Gramática: “Sistema de lengua”.
- Objetivos de Comunicación: “Comunicación”.
- Vocabulario: “Textos”.

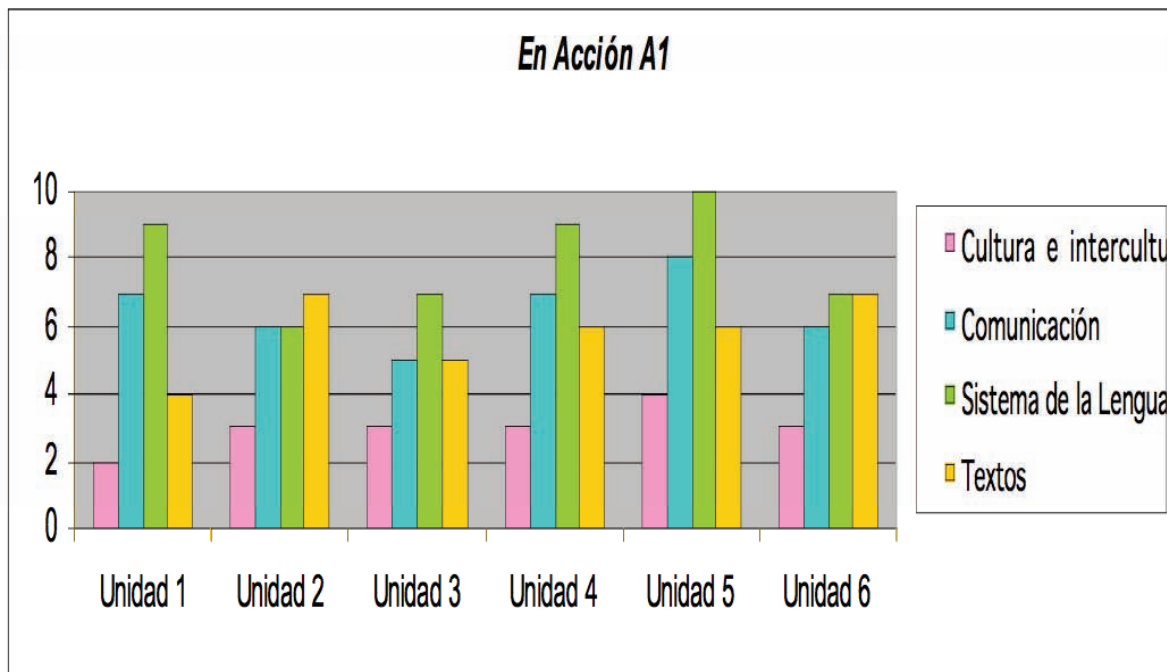
El material está creado por autores españoles (E. Verdía, - coord.-, M González, F. Martín, L. Molina y C. Rodrigo) y más tarde fue adaptado para la norma mexicana por especialistas del CEPE como la Dra. Rosa Esther Delgadillo. Por su didáctica y actividades (“Mi Buenos Aires querido”, “Un paseo por La Habana”, “Vámonos a Granada”, “Paella exprés”) pretende abarcar una amplia norma americana y puede usarse tanto en inmersión, como en Estados Unidos o Canadá. No es un texto bilingüe, pero está lejos de la norma mexicana y de las situaciones comunicativas propias de los estudiantes del CEPE en inmersión.

La disminución de casi la mitad de unidades (de 13 a 6), se debe a que este material es de creación muy reciente (2004) y a que viene adaptado al Marco Común Europeo que propone 6 niveles: (A-1, A-2 para Básico), (B-1 B-2 para Intermedio), (C-1, C-2) para Avanzado.⁴² No obstante, cada Editorial o grupo de autores tiene la libertad de hacer subdivisiones en el número de libros que desee para cada nivel. Así, Larousse ha creado dos libros para Básico. Dicho en otras palabras, dividió los contenidos de *Pido la palabra 1*, en dos volúmenes: A-1 y A-2. (Sólo se grafica el A-1.)

El libro, dividido en seis unidades y dos módulos, ofrece en la primera página de cada unidad la presentación de tema, los objetivos y las actividades. En las siguientes páginas se muestran las competencias léxicas, semánticas, gramaticales, sociolingüísticas o pragmáticas que se espera desarrollar y hay una serie de tareas comunicativas que terminan en una actividad global. El alumno está expuesto a textos orales y a escritos y se le proponen actividades de reflexión y práctica de los contenidos.

Se ofrecen ayudas en forma de *post-it* para vocabulario, gramática, pronunciación, etc., así como ejemplos de lo que habrá de producir. Más o menos cada seis páginas aparece un apartado en forma de “mascarilla” café, naranja y verde donde se sistematizan los conteni-

⁴² Ver Anexo 1.



dos gramaticales, funcionales y discursivos. Cada unidad termina con un resumen de las competencias generales (conocimientos, destrezas y habilidades) relacionado con el tema de la unidad. Cada cuatro unidades el alumno puede resolver una autoevaluación.

Cierra la sección una “revista”, *Mundo Latino*, que incluye diversos textos y actividades dedicados a contenidos socioculturales.

A lo largo de las unidades 2, 3 y 4 el alumno únicamente estudia el verbo “ser” para descripciones y ⁴³ el verbo “estar” para ubicaciones.⁴⁴ En la 3 presentan el verbo ser + adjetivo para hacer descripciones.⁴⁵

En todas estas presentaciones he detectado errores metodológicos: con el método Larousse, el alumno debe inferir, a partir de ejercicios comunicativos, el uso de los verbos Ser

⁴³ Verdía, E. et al., *En acción A*, p. 29

⁴⁴ *Ibid* p. 33

⁴⁵ *Ibid* p. 35

y Estar. Recibe pocos ejemplos y las explicaciones son sucintas, definitivamente incompletas, en los cuadros que se llaman “Lengua y comunicación”.⁴⁶

En la unidad 5, que trata sobre alimentos, encontramos ejemplos del verbo “estar más adjetivo” para describir el estado que guardan las cosas: por ejemplo: “Está cocido, está ácido, está crudo, etc.”⁴⁷ Pero no existen ejercicios explícitos para repasar este uso; de nuevo, el alumno tendrá que inferir y producir la estructura.

En la unidad 6 aparece dentro del cuadro “Lengua y comunicación” la conjugación del verbo “estar” como parte de “otras irregularidades”,⁴⁸ cuando que este tema está exhaustivamente presentado en el método de la UNAM, por ser especialmente importante y difícil para comenzar a hablar español. Este método se limita a presentar, dentro de otro cuadro de “Lengua y cultura” la conjugación completa del verbo “ser”,⁴⁹ lo que por sí mismo no resulta didáctico.

A lo largo de estas 6 unidades son los únicos usos que los alumnos aprenden, sin que el libro ofrezca ejercicios suficientes para sistematizar el uso. El método Larousse no brinda al alumno la mayoría de los usos de “ser y estar”; ofrece ejercicios que, con base en mi experiencia, serían más adecuados para alumnos de niveles superiores.

2.3 Dos Mundos (McGraw-Hill)

Por su parte, la propuesta de McGraw-Hill: *Dos mundos*, presenta 5 unidades para nivel Básico, una menos que Larousse.

Los grandes campos originales propuestos por la UNAM los renombran así:

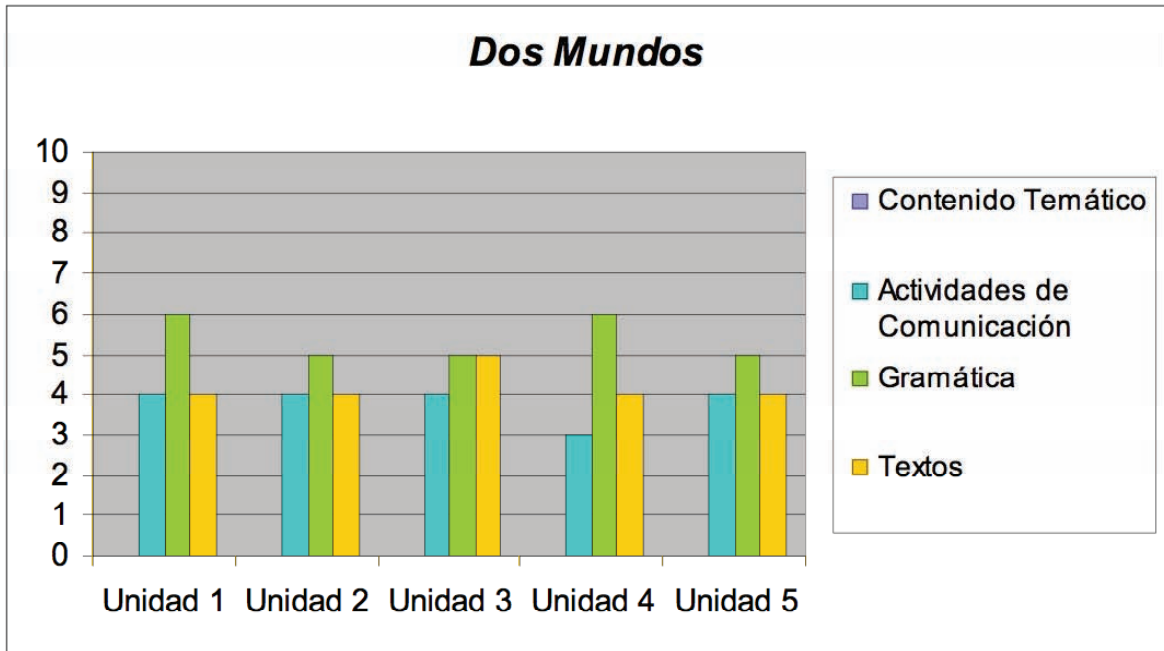
- Contenido Temático: lo conserva igual: “Contenido temático”.
- Objetivos de Comunicación: “Actividades de Comunicación”.
- Contenido Lingüístico: “Gramática”.
- Vocabulario: No aparece.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ibid* p. 67.

⁴⁸ *Ibid* p. 73.

⁴⁹ *Ibid* p. 77.



Creado por un equipo de autores norteamericanos (Tracy Terrell, Magdalena Andrade y Jeanne Egasse), es un material bilingüe muy alejado de la propuesta UNAM, pues está pensado para estudiantes americanos que no están en inmersión. Por ello, es mucho menor el contenido gramatical y muy superior la propuesta visual. Es un libro que compacta 3 niveles (sólo se grafica lo correspondiente al básico) e incluye una gran cantidad de estímulos visuales (fotografías, gráficas, caricaturas, diálogos ilustrados, etc). Sin embargo, el espacio para resolver ejercicios es sumamente limitado y no basta para consolidar lo aprendido en el terreno gramatical y comunicativo. En la práctica, es más un libro de consulta que un libro de texto.

Este libro está basado en el enfoque comunicativo y, por lo tanto, las actividades comunicativas desempeñan el papel principal en la enseñanza del español; la gramática está presentada sólo como “ayuda” en el proceso de adquisición de la lengua. El punto principal es la comunicación.

Este libro, que va en su sexta edición, abre cada capítulo con una presentación de arte o cultura de algún país de habla hispana en el siglo XXI.⁵⁰

Los capítulos se dividen en 3 ó 4 temas y todos comienzan con diversas actividades comunicativas que los alumnos deberán realizar con su profesor o compañeros de clase. Estas actividades se centran en la práctica de las habilidades de comprensión de lectura y producción oral. Arriba de estos cuadro aparece un título: "Lea gramática"; así es como se remite al estudiante a la sección gramatical, que se supone el alumno aprenderá y ejercitará por su cuenta.⁵¹

Todos los capítulos contienen varias lecturas, pero antes de comenzar a leer, los alumnos deben consultar una serie de palabras que serán usadas en los textos; este vocabulario viene como anexo al final de cada capítulo.⁵² Los autores pretenden que los estudiantes expresen estas palabras dentro del contexto que se les propone, en parejas o en grupos. Se les pide que sostengan conversaciones alrededor de estos temas. Este libro, al igual que *En acción* de Larousse, pretende que los alumnos con escaso conocimiento produzcan oralmente e infieran la gramática. Como apoyo, tienen la sección de "Gramática y Ejercicios". En teoría, aquí tienen oportunidad de estudiar las estructuras lingüísticas y la pronunciación. En el primer capítulo se encuentra la conjugación del verbo ser⁵³ y, a partir de sus propias conversaciones, se espera que los alumnos infieran el uso del verbo ser para identificar y describir. Ejemplo: "yo soy abogado", "ella es joven".

Sin embargo, no hay un solo ejercicio escrito para practicar estos usos. Los tres capítulos preliminares denominados A, B y C están diseñados para que el profesor "actúe el vocabulario" y las estructuras lingüísticas. Sin duda, con un material tan exigente, por ser tan escueto, el profesor requiere de mucha experiencia previa; el riesgo de estos métodos tan

⁵⁰ Terrel, E. et al., *Dos Mundos*, p. 22.

⁵¹ *Ibíd* p. 2.

⁵² *Ibíd* p. 8.

⁵³ *Ibíd* pp. 3-16.

americanos es convertir una clase de español en un “diálogo de sordos”, en el cual los alumnos no aprenden.

En el mismo tenor, los autores sugieren que las actividades de producción escrita sean asignadas como tarea o para adquirir puntos extra.⁵⁴

A partir del primer capítulo aparecen textos acerca de Rigoberta Menchú, Frida Kahlo y un texto escrito por Virgilio Piñera.⁵⁵ Estos textos pueden resultar muy interesantes, pero si aún no tienen las competencias suficientes para entenderlos, resultan muy aburridos y los empiezan a catalogar como una “carga” innecesaria de trabajo.

A lo largo de los capítulos preliminares y hasta el cinco, se presentan los usos de “ser y estar” para descripciones, localizaciones, origen y ser más adjetivo. Ejemplos: “Es alto, “estamos en México”, es de Italia” y “es necesario”. Dentro del capítulo 1 se enseña a leer la hora; se llama “El reloj”, pero presentan la norma española: “Son las diez menos veinte”.⁵⁶

Este material, en mi experiencia, puede no ser el indicado para todos los alumnos de niveles iniciales: dependerá mucho de la capacidad del profesor y del carácter del alumno para que verdaderamente “extraiga” lo mejor. A un alumno tímido o a un alumno con miedo al error, le resultará muy difícil adaptarse a este tipo de ejercicios. Por otro lado, el que sea bilingüe (inglés-español) tampoco es lo más adecuado para todos los perfiles. En general, para los estudiantes, cuya lengua materna no es el inglés, resulta un libro que no brinda una oportunidad real de aprender. El libro está dirigido a estudiantes estadounidenses o canadienses, aunque puede ser utilizado por alumnos de otras nacionalidades. Tiene ejemplos del uso de la lengua y temas de todos los países de habla hispana⁵⁷. Está diseñado para situaciones de no inmersión.

⁵⁴ *Ibíd* p. xv

⁵⁵ *Ibíd* p. p. 61, 62 y 68

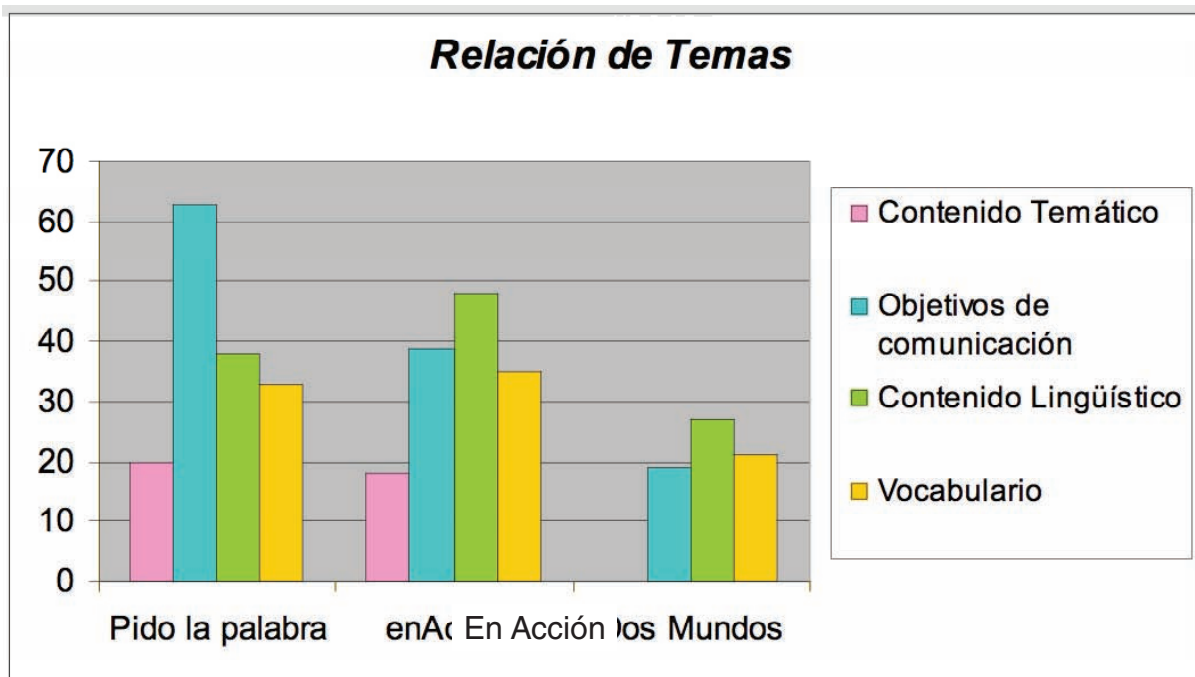
⁵⁶ *Ibíd* p. 63

⁵⁷ *Ibíd* p. 89 y 147

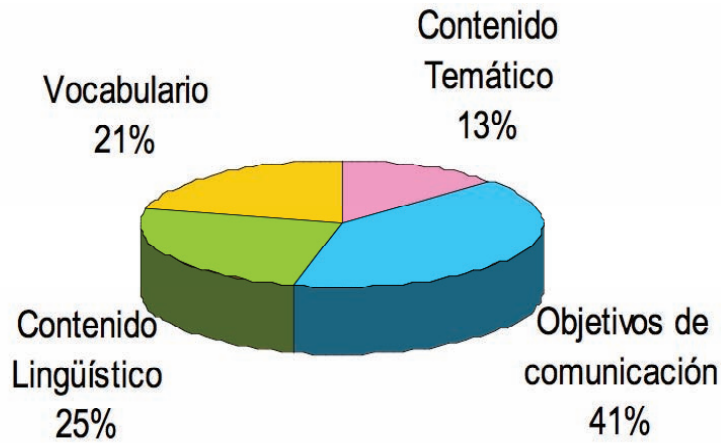
Las secciones “Ventanas literarias”, “Enlace literario” y “Enlace al pasado”, resultan para algunos alumnos demasiado complicadas. Aunque se les ofrece la traducción de algunas palabras, encuentran muy difícil entender el sentido general del texto. El resultado, algunas veces, es que el alumno pide al profesor cambiar estas lecturas; si el profesor decide trabajar con ellas tendrá que invertir mucho tiempo de la clase para que el contenido de la lectura quede claro.

Este libro, desde el punto de vista de mi experiencia, no es tan accesible para los alumnos de nivel básico, pues lo exponen a comprensiones, lectoras y auditivas, muy complicadas, bajo el esquema de hacer a fuerza ejercicios comunicativos. Por ello, la producción de materiales se convierte en la parte más exigente de este método. No está adaptado al Marco Común Europeo de Referencia. De hecho este nivel básico tiene contenidos que mezclan los niveles A1 y A2.

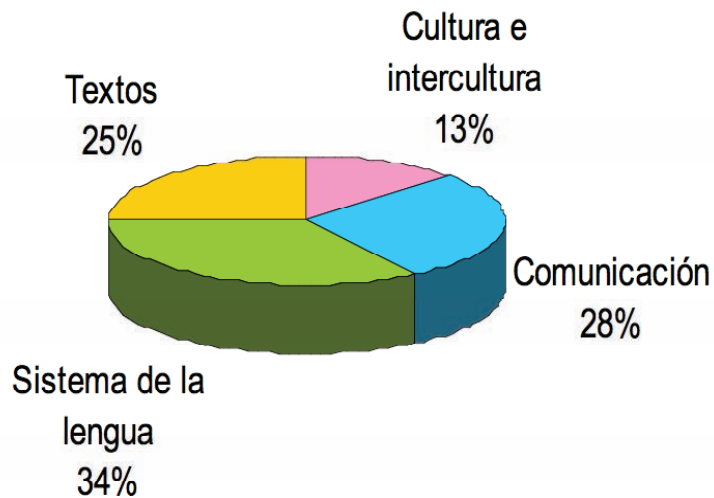
Veamos ahora la comparación ya no por unidades, sino por los cuatro grandes campos que originalmente propone la UNAM.



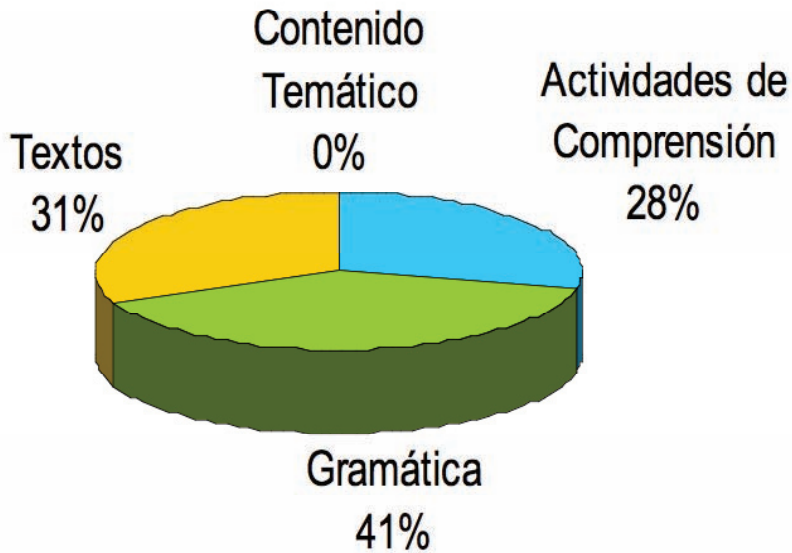
Total Pido la Palabra



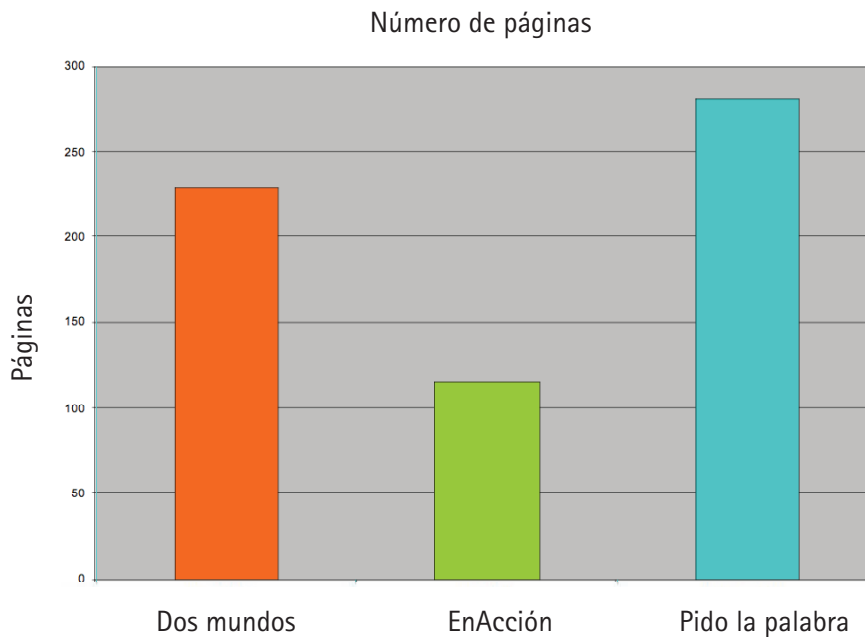
Total En Acción



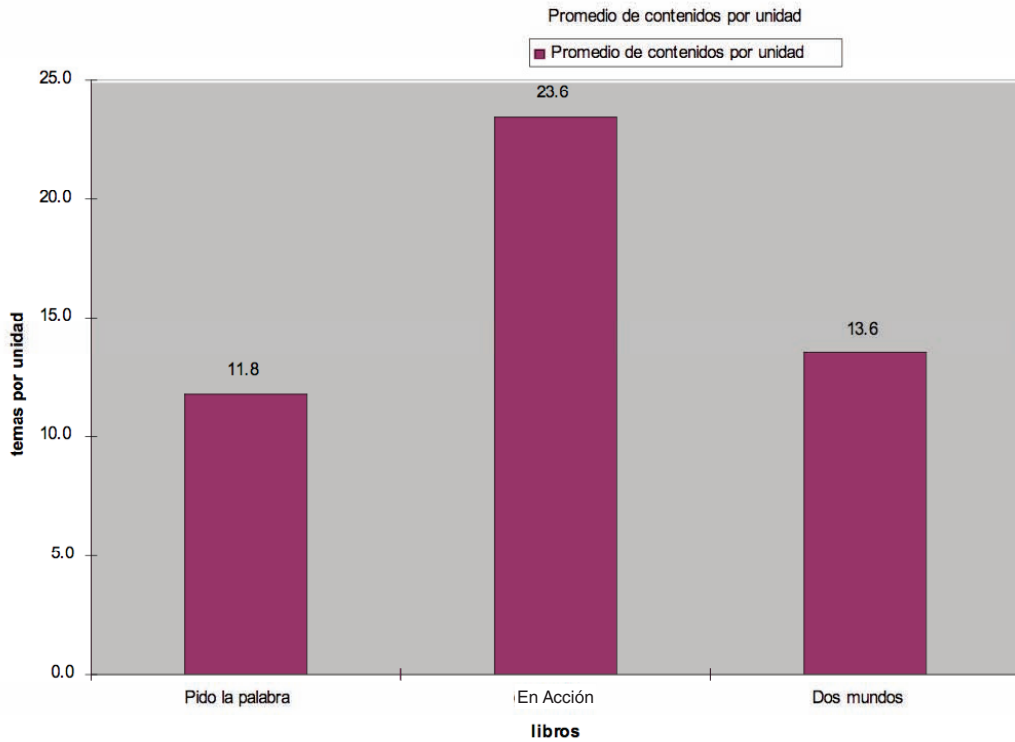
Total Dos Mundos



La extensión de cada libro es variable:



Los contenidos de cada libro, vaciados en una sola gráfica, se verían así:



Del contraste de estos tres materiales que he empleado con regularidad, nace la propuesta de escribir un libro de nivel básico que supla las carencias que he encontrado en ellos. En el siguiente capítulo presento una unidad didáctica centrada en los verbos “ser” y “estar”, aplicando mi experiencia.

Capítulo 3

Unidad Didáctica "Ser y Estar"

Numerosos idiomas poseen un sólo verbo para referirse a los de los verbos Ser y Estar en español, por ejemplo, en inglés: *to be*, en alemán: *sein* y en francés: *être*. Por eso elegí desarrollar este tema en mi informe académico: para la mayoría de los alumnos extranjeros resulta una de las partes más complicadas de nuestro idioma. En efecto, los verbos SER y ESTAR son aspectos problemáticos del español.

Durante estos años de trabajo docente he observado las dificultades que experimentan los alumnos para adquirir la forma correcta de sus usos, lo que me llevó a elaborar material didáctico ajustado a sus necesidades. Parte de ese trabajo es la unidad didáctica que se presenta a continuación.

Pretendo que los diferentes incisos de esta unidad formen parte de uno o varios libros de nivel básico, con diversas lecciones que completen los objetivos lingüísticos, comunicativos, léxicos, temáticos, etc.

No obstante, esta unidad la he piloteado tal como la presento en este capítulo con varios grupos, cuyos alumnos aceptaron trabajar por un período determinado (2 meses); los resultados han sido satisfactorios. Los estudiantes se interesan por el tema y lo practican cada clase, de hecho a la mayoría les resulta cómoda la práctica constante de los usos de ambos verbos.

Los objetivos que presento se irán cumpliendo a lo largo de la unidad. El tiempo esperado sin embargo, es flexible; el profesor, según su grupo, definirá cómo organizarlo.

Para que el alumno distinga qué va a practicar antes de iniciar una actividad hay un icono que le muestra el contenido. Puede ser alguna habilidad o actividades de pensar o

recordar; para éstas destino un icono “pensar”  y otro que llamo “atención”  ; éste sugiere que el alumno debe tener cuidado o memorizar.

Esta unidad ofrece diversos ejercicios que tienen la finalidad de ayudar al profesor con una variedad de ejercicios que le faciliten la preparación de su clase, y también favorecen al alumno que tendrá herramientas para practicar el tema.

Para la redacción de esta unidad apliqué un método ecléctico, aunque domina el enfoque comunicativo, tanto en la exposición como en las actividades. Los ejercicios llevan al estudiante a practicar las cuatro habilidades (expresión escrita y oral y comprensión de lectura y auditiva) y sus temas están basados en la vida cotidiana y en situaciones reales.

Planteo esta unidad con la flexibilidad suficiente para que el profesor pueda trabajar al ritmo del grupo o, si lo prefiere, exponer algunos temas en un orden distinto al mío.

Capítulo 1

Ser y estar

Objetivos generales

Al término de la unidad, el alumno:

- ◆ Será capaz de utilizar correctamente, en la mayoría de los casos, los verbos ser y estar.
- ◆ Será capaz de reconocer la diferencia que existe entre los verbos ser y estar.
- ◆ Tendrá una idea clara acerca de cuándo se pueden usar ambos verbos, sin que el significado cambie totalmente.
- ◆ Observará cuándo, al usar los verbos ser y estar con algunos adjetivos, cambia el significado esencial a accidental.

Objetivos específicos

El alumno:

- ◆ Se presentará y presentará a sus compañeros.
- ◆ Describirá personas, animales y cosas.
- ◆ Se describirá a sí mismo y alguna ilustración.
- ◆ Ubicará personas, animales y cosas en el espacio.
- ◆ Leerá un párrafo y responderá preguntas.
- ◆ Escribirá qué es para él la amistad.
- ◆ Escuchará dos grabaciones.
- ◆ Responderá a las preguntas con falso y verdadero.
- ◆ Describirá estados de ánimo y posiciones de diferentes personas, animales y cosas.
- ◆ Utilizará el verbo “estar” en pretérito para ubicar en el tiempo.
- ◆ Describirá estados de ánimo de personas y animales.

2

Español como segunda lengua

- ◆ Utilizará las preguntas: ¿Cómo estás? / ¿Cómo están? para identificar estados de ánimo.
- ◆ Utilizará "estar seguro" para emitir juicios y "estar por" para expresar intención.
- ◆ Observará casos donde un mismo adjetivo tiene un significado accidental con el verbo estar y un significado esencial con el verbo ser.
- ◆ Observará algunos usos de "ser" y "estar" en donde no se sigue ninguna regla.
- ◆ Utilizará: ser + que, estar por, ser + frase preposicional y ser, para preguntar precio.
- ◆ Practicará preguntas y respuestas con el verbo "estar".
- ◆ Utilizará "ser" para identificar hora, día y estación del año.
- ◆ Utilizará "ser" para indicar hora precisa.
- ◆ Identificará en una breve lectura los usos de "ser" y "estar".
- ◆ Utilizará: estar + listo, voz pasiva y expresiones impersonales con "ser".
- ◆ Practicará las estructuras: estar + gerundio en presente, pretérito y copretérito.
- ◆ Escuchará grabación y comentará.
- ◆ Escribirá una reflexión sobre la amistad.

Simbología

Se han seleccionado los siguientes iconos para definir las actividades que deberá seguir el alumno a lo largo de la lección:



Leer



Escuchar



Escribir



Hablar



Pensar



Atención

Recuerda y estudia

Ser: características esenciales de una persona, animal o cosa.

- ◆ Identifica: ¿Quién es? Es Manuel. ¿Qué es? Es mi libro.
- ◆ Origen: Soy de Guadalajara.
- ◆ Profesión u oficio: Son profesores.
- ◆ Materia y forma: Es redonda y de cristal.
- ◆ Religión, clase social, partido político: Es panista. Son evangélicos. Es una familia de clase media.
- ◆ Cualidades físicas y morales: Es linda y es cariñosa.
- ◆ Forma de ser de las personas: Es muy simpático.
- ◆ Destino de las cosas: Mi casa es para mis hijos.
- ◆ Pregunta por definición, persona y cosas: ¿Cómo eres? ¿Cómo son tus hijos?

Estar: situación en el espacio y en el tiempo.

- ◆ Pregunta por el lugar: ¿Dónde está la farmacia?
- ◆ Sitúa: Estamos en México.
- ◆ Permanencia en un lugar: Estuve en Berlín.
- ◆ Presencia o ausencia: Está aquí, no está allá.
- ◆ Posición: Está de pie.
- ◆ Situación aproximada: Cuernavaca está hacia el sur.
- ◆ Disposición, actitud: ¿Están listos? ¿Estoy de acuerdo?
- ◆ Actividad: Está de viaje.
- ◆ Cargo eventual: Está de mesero.
- ◆ Comportamiento, actitud, estado de ánimo: Estoy de mal humor. Estoy contento.
- ◆ Estado de salud, aspecto: ¿Cómo está? Está mejor pero... Está espantoso.
- ◆ Saludar: ¿Cómo están?
- ◆ Opinión: Estoy de acuerdo...
- ◆ Intención: Estoy por solicitar vacaciones.
- ◆ Juicio: Estoy seguro.



Lee

- Buenos días, mi nombre es..... Soy la/el maestra (o) de español.
- Buenos días maestra, me llamo Luis. Soy irlandés.



4

Español como segunda lengua

- Bienvenido Luis, estamos en clase de español 1.
- Te presento a tus compañeros: Martina y Carlos.
- Mucho gusto.
- Hola Luis, ¿desde cuándo estás en México?
- Desde hace una semana, Martina.
- ¿Eres de Dublín?
- Sí. ¿De dónde eres tú Martina?
- Yo soy de Francia. Estoy en México desde hace dos meses.
- ¿Y tú, Carlos? ¿De dónde eres?
- Yo soy de Australia.
- ¿Quién es esa señora, Luis?
- ¡Ah! Esa señora es mi esposa.
- ¿Cómo se llama tu esposa?
- Ella se llama Carmen y vive en México desde hace 1 año. Va a clase de español 3.
- ¡Ah! ¿Cómo se llama el maestro de tu esposa?
- Él se llama Felipe López y es de Colombia. ¿De dónde es usted maestra Andrea?
- Yo soy de Puebla, Luis. ¿Cómo estás?
- Muy bien, gracias.



Lee. Saludos y presentaciones

- Me llamo Lauren.
- Soy de Canadá.
- Yo soy Peter.
- Soy de Austria.
- Me llamo Alice.
- Soy de Estados Unidos.
- Mucho gusto Alice.
- Yo soy Stefan
- Soy de Alemania.
- ¿Cómo está usted?
- Muy bien, gracias, ¿y usted?
- Bien, gracias.
- ¿Qué tal, Guillermo? ¿cómo estás?
- Bien, gracias. ¿y tú?



Ser y estar

5

- No tan bien, gracias.
- Hola Elena, te presento a Margarita.
- Encantada, Margarita.
- Igualmente, Elena. ¿De dónde eres?
- Soy de Israel.
- Disculpe, ¿cómo se llama usted?
- Me llamo Miguel Pérez.
- Muchas gracias.
- Buenas tardes, ¿cómo te llamas?
- Gabriela. ¿Quién es usted?
- Mucho gusto Gabriela. Yo soy el maestro de español.
- ¿Qué tal Marcela? Buenas noches.
- Muy bien, gracias.
- Hasta luego.
- Adiós. Hasta mañana.
- ¿Desde cuándo estás en México, Andrea?
- Desde hace un año, Carlos.
- ¿Dónde estudias?
- Estudio en el Instituto Politécnico Nacional.
- ¿Hace cuánto tiempo vives en México, Cecilia?
- Hace dos meses.
- ¿Dónde trabajas?
- Trabajo en la embajada de Italia.
- ¿Qué idiomas hablas Javier?
- Hablo japonés y alemán.
- Gracias por todo, maestra. Es usted muy amable.
- De nada, Patricia. Fue un placer ayudarte.
- Hasta pronto, maestra.
- Cuídate, Patricia.



**Preséntate y presenta a alguno de tus compañeros.
Sigue el ejemplo.**

Hola, soy _____, soy de _____

Ejercicios



1. Entrevista a uno de tus compañeros.

¿De dónde eres?

¿A qué te dedicas?

¿Cuál es tu religión?

¿A qué se dedican tus hermanos?

¿Cuándo es tu cumpleaños?

¿Cuántos hermanos tienes?

¿Qué idiomas hablas?

¿A qué se dedican tus papás?

¿Por qué estudias español?

¿Cómo es la ciudad donde naciste?

Puedes añadir otras preguntas.



2. Anota las respuestas y repórtalas a tus compañeros.

Ejemplo: Ole es danés, es ingeniero en computación, etc.



3. Describe como es:

Tu país, tu casa, tu mejor amigo(a), tus papás, tu mascota o quienes tú quieras.

Mi mejor amigo es Ronald, es alto, es rubio, es muy trabajador, etc.



4. Sustituye el sujeto y haz los cambios necesarios.

Ejemplo: Juan es mi novio, es alto, es gordo y es muy simpático. Está viviendo en Toluca porque está trabajando allá.

Utiliza los siguientes sujetos:

Mis papás, Rodolfo, Maru y Miguel, Elsa y Adriana.



5. Descríbete (recuerda siempre que tenemos más cualidades que defectos).

Ejemplo: Yo soy bonita, soy amigable, etc.



6. Describe la siguiente ilustración.



Ser y estar

7



7. Trabaja en pareja, observen la ilustración y escriban diálogos como el siguiente:

- ¿Quién es ese señor?
- ¿Cuál?
- El que está adelante de Carmen.
- ¡Ah!, es el tío de Manuel.

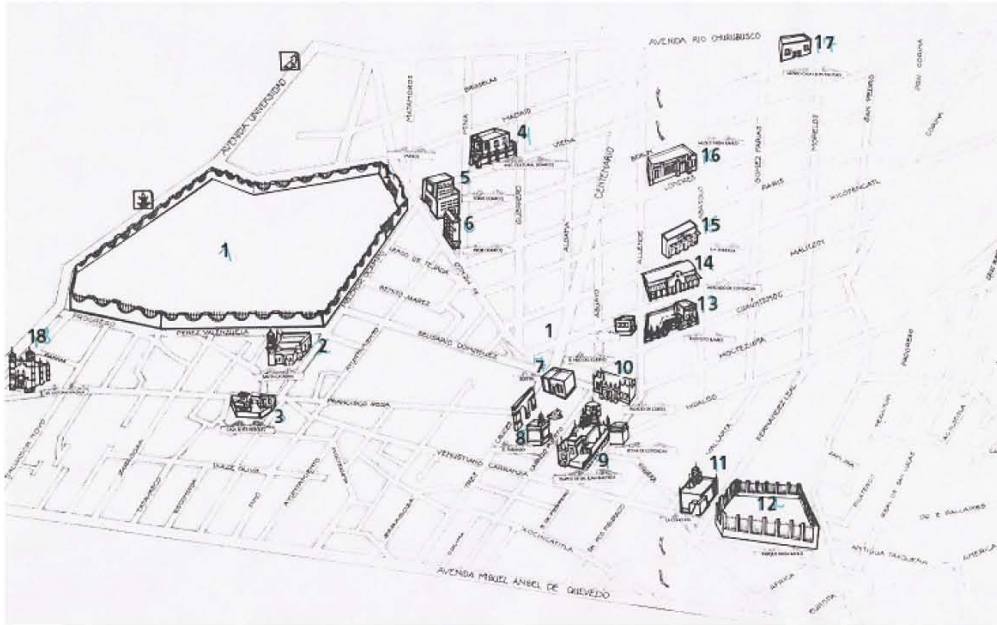


8. Observa el mapa de la página siguiente. Con uno de tus compañeros crea diálogos como el siguiente:

- Ejemplo:**
- Disculpe, ¿dónde está el banco?
 - + Está en Belisario Domínguez y Tres cruces.
 - ¿Hacia dónde están esas calles?
 - + Mire, nosotros estamos aquí en el mercado de Coyoacán y el banco está acá.
 - Entonces tengo que caminar tres calles y dar vuelta a la izquierda, después caminar una calle.
 - + Sí.
 - Muchas gracias.

8

Español como segunda lengua



- | | |
|------------------------------|---------------------------------|
| 1. Los Viveros. | 10. Palacio de Cortés. |
| 2. Santa Catarina. | 11. La Conchita. |
| 3. Casa Reyes Heróles. | 12. Parque Frida Kahlo. |
| 4. Instituto Cultural Domeq. | 13. Instituto Juárez. |
| 5. Torre Domeq. | 14. Mercado de Coyoacán. |
| 6. Troje Domeq. | 15. Nevería La Siberia. |
| 7. Banco Serfín. | 16. Museo Frida Kahlo. |
| 8. El Parnaso. | 17. Museo Casa de León Trotsky. |
| 9. Templo de San Juan. | 18. San Antonio de Padua. |



9. Después de leer el siguiente párrafo con mucha atención, responde las preguntas.

El aspecto externo de Momo ciertamente era un tanto desusado y acaso podía asustar algo a la gente que da mucha importancia al aseo y el orden. Era pequeña y estaba bastante flaca, de modo que ni con la mayor voluntad se podía decir si tenía ocho años sólo o ya tenía doce. Su pelo era muy ensortijado,

Ser y estar

9

negro como la pez, y con todo el aspecto de no haberse enfrentado jamás a un peine o unas tijeras. Sus ojos eran muy grandes, eran muy hermosos y también eran negros como la pez, sus pies eran del mismo color, pues casi siempre iba descalza. Sólo en invierno llevaba zapatos de vez en cuando, pero solían ser diferentes, descabalados, y además le quedaban demasiado grandes. Eso era porque Momo no poseía nada más que lo que encontraba por ahí o lo que le regalaban. Su falda estaba hecha de muchos remiendos de diferentes colores y le llegaban hasta los tobillos. Encima llevaba un chaquetón de hombre que estaba viejo y era demasiado grande para ella.

(Adaptado del libro Momo de Michael Ende; p. 14)



10. Responde las preguntas.

- ¿Quién piensas que sea Momo?
- ¿Por qué crees que vestía así?
- ¿Cómo eran sus ojos?
- ¿Qué poseía Momo?
- ¿Piensas que Momo es bella?
- ¿Cuál crees que sea la belleza de Momo?
- Describe la belleza de Momo.



11. Lee con atención.

El secreto de la amistad es:

Aceptar a todos como son, sin querer que sean como tú quieres.



12. Responde en tu cuaderno ¿qué es para ti la amistad?

Para mí la amistad es.....



13. Escribe 10 oraciones como la del ejemplo, puedes utilizar la información que se proporciona.

Ejemplo: Ayer estuve con mi amiga Lorena en su casa, qué agradable es.

La semana pasada, Miguel, oficina, grosero.

Ayer, Martha, en el Vips, simpática

El mes pasado, Alicia, mi casa, inteligente.

El año que viene, Oscar, su casa, intrépido.

Ayer, mi papá, en el parque, culto.



14. Escucha con atención:

L: Esta es XETAMO, transmitiendo desde la Cd. de México a toda la república mexicana. Un caluroso saludo a todos, esta es la hora de la media

naranja; aquí encontrarás a tu pareja ideal, ¡no sean tímidos!, y apúrense a marcar el 51-TEAMO [ring, ring].

L: Nuestra primera llamada de la noche. ¿Sí, con quién hablo?

M: Con Mari.

L: Mari, linda, ¿cómo estás?

M: Bien, gracias.

L: ¡Qué bueno, qué bueno! Ahora, por favor descríbete y describe a tu pareja ideal.

M: Bueno, yo soy bajita de estatura, soy delgada, soy morena, soy honesta y educada. Estoy trabajando de secretaria y estoy viviendo con unos tíos, porque soy de Colima.

L: ¡Ay, ay, ay! Creo que te voy a pedir matrimonio, pero antes me tendrás que traer un coco quemado de tu tierra; pero dime, ¿cómo es tu pareja ideal?

M: Este... quiero un hombre que sea honesto, fiel, no importa que sea feo, pero que esté trabajando.

L: Mi queridísima media naranja, con eso de la fidelidad quedé fuera de tu vida, pero estoy seguro que tu media naranja está detrás de algún aparato de radio y pronto se comunicará, no te desesperes y sigue en sintonía con XETEAMO, la única estación del verdadero amor [se escucha que cuelga el teléfono].

No sean impacientes mis cítricos solitarios, ya llegará, mientras tanto llamen, llamen, llamen [ring, ring].

¿Con quién tengo el gusto?

P: Con Pedro

L: Pedro, Pedrito, no perdamos el tiempo y vayámonos al grano.

P: Bueno, yo quiero una mujer que sea inteligente, que sea guapa, que esté delgada, sea soltera, que esté trabajando y le guste el fútbol.

Yo soy un hombre trabajador, pero estoy sin trabajo, estoy divorciado, soy muy abierto, soy muy liberal, no soy muy alto, pero mis ojos son soñadores.

L: Nada exigente, Pedro, pero no te preocupes siempre hay un gajito para otro gajito [cuelga el teléfono].

Y mientras esperamos la llamada de nuestro próximo cítrico solitario escuchemos esta romántica canción [se escucha el principio de la canción].



15. Escribe después de cada oración, F si es falso y V si es verdadero.

- a) El programa es para parejas.
- b) El locutor es alegre.
- c) Mari es alta.

Ser y estar

11

- d) Mari es morena.
- e) Mari no es honesta.
- f) El locutor le propone matrimonio.
- g) Mari quiere un hombre fiel.
- h) A Mari no le importa que no trabaje.
- i) El programa se llama "cítricos solitarios".
- j) Pedro quiere una mujer divorciada.
- k) Pedro es guapo.
- l) Pedro quiere que a su pareja le guste el fútbol.



16. Observa cada ilustración, tienes 30 segundos para ver cada una. Después descríbelas.



¿Cómo son?
 ¿En qué posición están?



17. Observa los siguientes rostros. Anota en la línea cercana a cada una el estado de ánimo que reflejan.



12

Español como segunda lengua



18. Escribe oraciones como la del ejemplo sustituyendo los sujetos

Ejemplo: ¿Estás de acuerdo?

No, **yo** no estoy de acuerdo, es una pésima idea.

Sujetos:

Yo, él, ellos, ustedes, nosotros.



19. Escribe preguntas y respuestas como en el ejemplo, utiliza la información que está en las columnas. No tienes que utilizarla en orden.

Ejemplo: ¿Cómo está Nicolás? Está cada día más simpático.

¿Cómo está...? ¿Cómo están...?

- | | |
|----------------------|------------------|
| a) Tu mamá | mal humor |
| b) tu perro | contento (a) |
| c) tu hermano | insoportable |
| ch) tu jefe | amable |
| d) Fernando y Paula | alegre |
| e) Julia | bien |
| f) Roberto | mal |
| g) el Sr. Gómez | enojado (a) |
| h) ustedes | feliz |
| i) la Sra. Fernández | tranquilo (a) |
| j) Nicolás | nervioso (a) |
| | impresionado (a) |
| | simpático (a) |



20. Trabaja con un compañero. Están en un restaurante, uno es el cliente y el otro es el mesero. Hagan diálogos como el siguiente:

Ejemplo: —¿Qué va a ordenar el señor?

—Quiero camarones al ajillo

—¿Está seguro?

—Sí, estoy seguro, ¿por qué?

—Porque no están muy sabrosos, está mejor el pato a la naranja.

Sustituye a los clientes por:

La señora, la nena, el joven, los señores, las señoras, la Srta. Andrade, el Sr. Juárez.



21. Escribe 5 oraciones con cada uno de los verbos que aparecen después de los ejemplos.

Ser y estar

13

Ejemplo: Estoy por irme de vacaciones.
 Estás por irte de vacaciones.
 Está por irse de vacaciones.
 Están por irse de vacaciones.
 Estamos por irnos de vacaciones.

Utiliza las personas que marcan los ejemplos.

Verbos: Llamar, visitar, reunir, estudiar y ver.

**Atención**

Al usar los verbos ser y estar con adjetivos calificativos nos encontramos con el problema de que un mismo adjetivo puede cambiar de un sentido esencial con "ser" a un sentido accidental con "estar". Se pueden aplicar en oraciones iguales, pero el significado varía:

Sentido accidental

Está nuevo.
 Está viejo.
 Estoy libre.
 Están inteligentes.
 Están alegres.
 Está difícil.
 Está distraída.

Sentido esencial

Es nuevo.
 Es viejo.
 Soy libre.
 Son inteligentes.
 Son alegres.
 Es difícil.
 Es distraída.

Otros calificativos cambian totalmente su significado al ser utilizados con "ser" o "estar".

Estar frío = tiene una baja temperatura.	Ser frío = alguien poco emotivo.
Estar listo = preparado, terminado.	Ser listo = inteligente, astuto.
Estar malo = enfermo.	Ser malo = perverso.
Estar bueno = sabroso, exitoso.	Ser bueno = bondadoso.
Estar aburrido = hastiado.	Ser aburrido = fastidioso.
Estar rico = sabroso, apetitoso.	Ser rico = adinerado, millonario.
Estar vivo = existir.	Ser vivo = ágil, rápido, activo.

Otra circunstancia es cuando el uso de "ser" y "estar" no sigue ninguna regla.

Soy casada.	Estoy casada.
Es joven.	Está joven.
Hoy es martes 30.	Hoy estamos a 30 de enero.
Es grande.	Está grande.
Es interesante.	Está interesante.
Es lejos (1a. mención).	Está lejos.
Es otoño.	Estamos en otoño.

Ejercicios



22. Escribe dos oraciones con cada uno de los sustantivos que aparecen después de los ejemplos. Una con **ser** + adjetivo calificativo y otra con **estar** + adjetivo calificativo.

Ejemplo: Este disco es nuevo. (El cantante lo acaba de grabar.)
Este disco está nuevo. (Aunque ya tenga años de haber sido grabado, nadie lo ha escuchado, está envuelto.)

Libros, oficina, casas, vestido, carros.

¿Puedes explicar a tus compañeros el significado de cada oración que escribiste?

Ahora, escribe junto a cada oración qué significado tiene.



23. Con los siguientes adjetivos, escribe dos oraciones con cada uno, una con el verbo "estar" y otra con el verbo "ser". Cuando termines, explica el significado de cada una.

Ejemplo: Lorena es activa. (Siempre es activa.)
Lorena está activa. (Hoy ha hecho muchas cosas.)

Activo, cariñosa, decididos, guapa, alegre, bueno.



24. Escribe una oración con cada una de las siguientes palabras; utiliza el verbo "ser" o "estar" según tu criterio. Al lado de cada oración, explica su significado.

Ejemplo: Ese muchacho es guapo. (Siempre lo ha sido.)

Guapo (a) (s), bravo (a) (s), confiado (a) (s), rayado (a) (s), receptivo (a) (s).



25. Después de leer con atención, comenta en voz alta qué quiere decir cada oración.

Ejemplo: Mi suegra está loca. (Tal vez dijo algo en lo que no estoy de acuerdo; no está en un manicomio.)

- | | |
|------------------------------|------------------------|
| a) Ese perro está cojo. | e) Luis está atento. |
| b) Tu gato está muerto. | f) Luis es atento. |
| c) Mi abuela es cariñosa. | g) Mi mamá es bella. |
| ch) La televisión es negra. | h) Mi mamá está guapa. |
| d) La televisión está negra. | |



26. Escribe junto a cada oración la función que desempeñan "ser" y "estar".

Ejemplo: Soy de Perú. Origen, procedencia.

Son médicos.	Mi esposo está por llegar.	Son para mis alumnos.
¿Eres católico?	Estoy muy bien.	Es demócrata.
¿Cómo estás?	María es rica.	Son muy grandes.
Están en contra.	Es muy amable.	¿Quién eres?
¿Estás seguro?	¿Cómo es tu papá?	



27. Observa la ilustración. Juega con algún compañero: Uno será el capitán de meseros, otro, uno de los meseros. El capitán tendrá que organizar a los meseros para que lleven las bebidas o la comida a los pasajeros. Hagan diálogos como el del ejemplo.

Ejemplo: C: —El señor Pérez quiere una coca-cola.
 M: —¿Dónde está el señor Pérez?
 C: —Está en cubierta.
 M: —¿Cómo es el señor Pérez?
 C: —Es un señor alto, está delgado y tiene una gorra roja.





28. Escribe **ser** o **estar** según sea conveniente.

Ejemplo: Estoy muy cansada, porque soy trabajadora.

- _____ pensando en tu hermano, _____ muy guapo.
- El hombre que _____ sentado junto a mi mamá _____ mi abuelo.
- Dónde _____ Tlaloc, en el museo de Antropología; y quién _____ Tlaloc. El dios de la lluvia.
- Laura _____ cantante y _____ en el coro de Rufino Montero.
- Estela _____ contadora, pero _____ como recepcionista en el consultorio de su papá.
- _____ una caja de madera que _____ arriba del ropero.
- _____ muy paciente y _____ trabajando con niños.
- ¿De quién _____ la casa que _____ en Popo Park?



Atención

Ser

- Sentido explicativo general:
No lo puedo hacer, es que me duele la cabeza.
- Expresa juicio objetivo:
Es verdad que eres muy amable.
- Se usa con frases preposicionales:
Es de fiar. Es de color.
- Pregunta y responde a precio:
¿Cuánto es? ¿A cómo son los duraznos? (precio constante).
- Indica hora, día y estación del año:
¿Qué hora es? Son las tres.
¿Qué día es hoy? Es jueves
Es otoño
Fue en el año de 1990.
- En conjeturas expresa tiempo impreciso:
Serían las tres cuando llegó.
- En las perífrasis de pasiva:
El Laberinto de la Soledad fue escrito por Octavio Paz.
- Expresa impersonales:
Es necesario crear un laboratorio.
- Para afirmar algo en general.
La música es bella.

Estar

- Indica algo que todavía no se ha terminado:
El trabajo está por hacer.
- Indica algo que está a punto de ocurrir:
Mis papás están por llegar.
- Indica el resultado de una acción:
Mi tarea está lista.
- Pregunta y responde a precio (fluctuante):
¿A cómo están las peras?
- Estar + gerundio (presente continuo):
Estoy cantando.
- Estar + gerundio con pretérito, acción continua en el pasado. Conocemos el límite del tiempo:
Estuvo cantando toda la noche.
- Con copretérito, acción continua en el pasado. Interesa por su duración:
Estaba estudiando cuando llegaste.
- Expresa opinión personal; nos referimos a algo en particular:
Esta música está preciosa.

Ejercicios



29. Alguien te invita al cine, tú no puedes o no quieres ir. Piensa algo que le pudieras decir para disculparte.

Ejemplo: Gracias por invitarme, pero no puedo ir, es que llegó mi hermano de Monterrey y quiero estar con él.



30. Observa el siguiente diálogo. ¿Qué dirías si fueras ella?

Ejemplo: Es que no estoy segura de cuándo volverte a ver.



31. Completa las oraciones escribiendo "estar por" y haz los cambios necesarios; si quieres, utiliza los verbos que están al final de las oraciones.

Ejemplo: La película está por filmarse.

La comida _____.

_____ la tarea.

La casa _____.

El libro de su vida _____.

Esta carta _____.

Un viaje a Marte _____.

La conferencia _____.

Emprender, cocinar, comenzar, terminar, limpiar, enviar, escribir.

18

Español como segunda lengua



32. Con cada una de las siguientes frases preposicionales escribe una oración. Al terminar, lee en voz alta y explica qué quiere decir cada oración.

Ejemplo: Mi chofer es de confianza.

Es de fiar, es de cariño, es de peligro, es a color, es de seguridad.



33. Con los siguientes verbos, escribe oraciones utilizando "estar por", para indicar que las acciones están por suceder.

Ejemplo: Estoy por irme de vacaciones.

Visitar, correr, llamar, estudiar, comenzar, terminar, leer, conocer, comprar, escribir.



34. Escribe diálogos como el del ejemplo, utiliza los productos que se mencionan abajo.

Ejemplo: + ¿A cómo son los jitomates?

— Hoy están a \$8.00 el kilo.

+ Están caros.

— Sí, la semana pasada estuvieron a \$6.00 el kilo.

Naranja, pera, manzana, calabaza, zanahoria, papaya, chayote, limón, cebolla, brócoli.



35. Contesta las siguientes preguntas:

¿Cuándo es tu cumpleaños?

¿Cuándo es el cumpleaños de tu mejor amigo?

¿Cuál es la estación del año que prefieres?

¿Cuándo es primavera en tu país?

¿Cuál es la fecha más importante para ti?



36. Llena los espacios en blanco.

Se te olvidó el reloj, has estado calculando la hora, llegas una hora tarde a la cita de las 8:00 de la noche. Quieres saber por qué calculaste mal el tiempo y haces un recuento de las actividades de tu día.

Ejemplo: Serían las 7:30 cuando salí de casa.

_____ las _____ cuando llegué a la oficina.

_____ las _____ o tal vez _____ la _____ cuando me llamó mi jefe.

_____ las _____ cuando salí a comer.

Ser y estar

19

_____ las _____ cuando regresé a trabajar.
 _____ las _____ cuando llamé a mi casa o tal vez _____ las _____.
 _____ las _____ cuando salí de trabajar.
 _____ las _____ cuando entré a la tienda.
 _____ las _____ o tal vez _____ las _____ cuando salí de la tienda.

¡Ay! Creo que calculé mal la hora cuando estaba de compras, ¿Será posible que me guste tanto comprar?



37. Lee con atención.

Algo sobre México

En la década de los cuarenta:

Frida Kahlo estaba casada con Diego Rivera por segunda vez.

Carlos Pellicer estaba en la madurez creativa.

José Revueltas era ya una promesa literaria.

Manuel Ávila Camacho fue presidente de México de 1940 a 1946.

Gabilondo Soler, CriCri, era imprescindible entre los niños.

La erupción del Parícutín fue un acontecimiento internacional.

Mario Moreno, Cantiflas, estaba en la cúspide de la popularidad.

Emilio Azcárraga fue el iniciador de la televisión en México.

El compositor Carlos Chávez fue el primer director del Instituto Nacional de Bellas Artes.

Rufino Tamayo fue reconocido internacionalmente.

Pedro Infante era el máximo mito popular.

De 1950 a 1968:

Fue inaugurada Ciudad Universitaria.

La televisión a color fue inventada por Guillermo González Camarena.

Fidel Velázquez era ya secretario de la CTM.

Beto Ávila fue campeón de las grandes ligas.

Carlos Fuentes fue la máxima figura literaria de los sesenta.

Hugo Argüelles es reconocido por su obra Los cuervos están de luto.

El movimiento jipi fue algo que irritó a la sociedad.

En 1968 fueron inauguradas las Olimpiadas.



38. Comenta si habías oído hablar de alguna de estas personas. ¿Qué sabes de ellos?



39. Después de leer con mucha atención el ejercicio 37 contesta verdadero o falso.

- Frida Kahlo estuvo casada por segunda ocasión con Carlos Pellicer ()
 Manuel Ávila Camacho era ya una promesa literaria. ()
 La erupción del Parícutín fue un acontecimiento internacional. ()
 Mario Moreno, Cantinflas, fue presidente de 1940 a 1946. ()
 José Revueltas era ya una promesa literaria. ()
 Cri-Crí es Gabilondo Soler. ()
 Emilio Azcárraga fue el inventor de la televisión a color. ()
 Rufino Tamayo fue reconocido internacionalmente. ()
 Pedro Infante fue el iniciador de la televisión mexicana. ()
 Fidel Velázquez era ya secretario de la CTM. ()
 Carlos Fuentes fue la máxima figura literaria de los sesenta. ()
 Las olimpiadas fueron inauguradas en 1967. ()



40. Completa las siguientes oraciones con "estar + listo/a/os/as" en el tiempo verbal que creas conveniente.

Ejemplo: Cuando llegaste yo ya estaba listo.
 Su pedido está listo.

La comida _____.

Cuando llamé ya todos _____.

_____ para irnos.

¿ _____ para comenzar la función?

Cuando quieras _____ para ayudarte.

¿ _____ cuando llegó Mario por usted?

_____ antes que tú.

_____ a la hora que les dijiste.

Todos mis trabajos _____, no lo puedo creer.

Ella nunca _____ a tiempo para salir.



41. Las siguientes oraciones están en voz activa, cámbialas a voz pasiva.

Ejemplo: Mario compró los muebles.
 Los muebles fueron comprados por Mario.

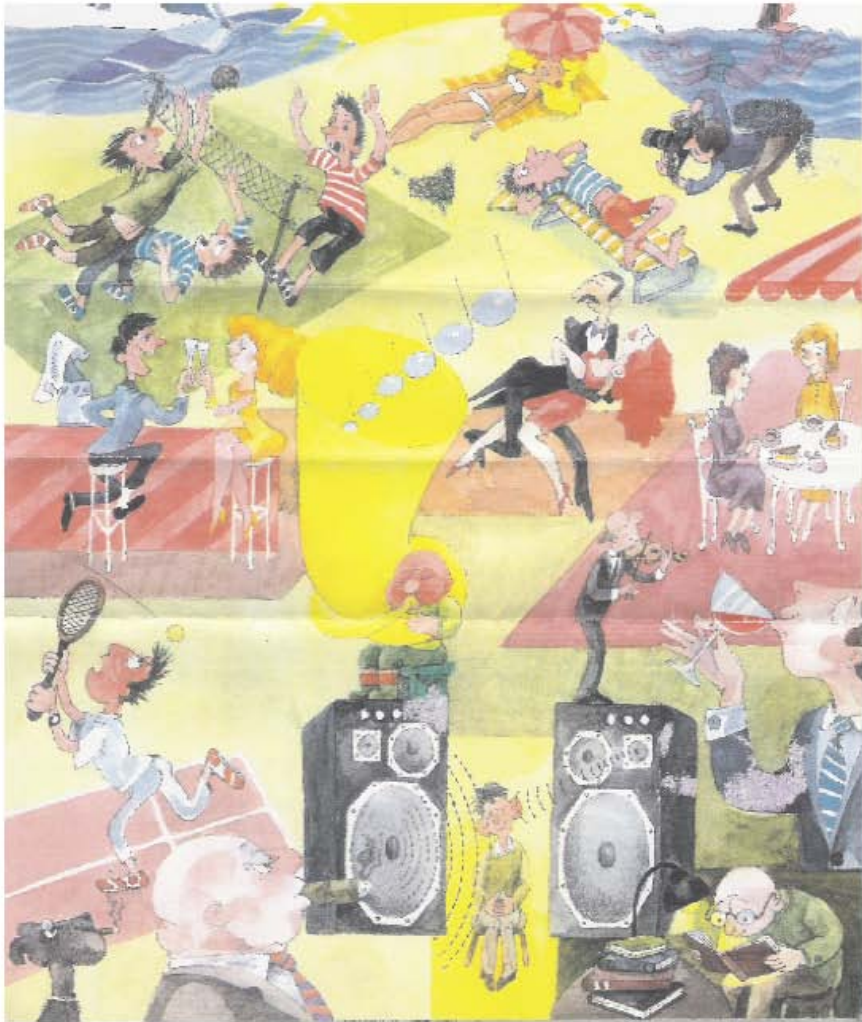
- a) Rosario Castellanos escribió "Lúvida Luz".
 b) Diego Rivera pintó "El sueño de una tarde dominical en la Alameda".



44. Observa la siguiente ilustración y escribe qué estuvieron haciendo ayer estos personajes.

Utiliza *estar* (pretérito) + gerundio.

Ejemplo: Ayer estuvieron tomando una copa.



Ser y estar

23



45. Observa la ilustración. ¿Qué estaban haciendo todos estos personajes cuando empezó a llover?

Utiliza estar (copretérito) + gerundio.

Ejemplo: Germán estaba levantado cuando empezó a llover.





46. Escucha la grabación y contesta las siguientes preguntas.

- a) ¿Qué descubrieron?
- b) ¿Qué pensó don Quijote que eran los molinos?
- c) ¿Qué le dijo Sancho Panza?
- d) ¿Qué le contestó don Quijote?
- e) ¿Cómo se llama el caballo de don Quijote?
- f) ¿Cómo se llama su señora?
- g) ¿Qué piensan de don Quijote?
- h) Descríbelo
- i) ¿Cómo crees que son sus sentimientos?



R *La aventura de don Quijote y los molinos de viento*

Del buen suceso que el valeroso don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento.

En esto, descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo, y don Quijote dijo a su escudero:

—Ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta, o pocos más, desaforados gigantes, con los que pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas.

—¿Qué gigantes? —dijo Sancho Panza.

—Aquellos que allí ves —respondió su amo— de los brazos largos.

—Mire vuestra merced —respondió Sancho— que aquellos no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos, parecen brazos son aspas.

—Bien parece —respondió don Quijote— que no estás cursado en esto de las aventuras; ellos son gigantes. Y diciendo esto, dio de espuelas a su caballo Rocinante, y encomendándose de todo corazón a su señora Dulcinea, embistió con el primer molino que estaba delante...

Miguel de Cervantes. El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha (del capítulo 8)

Una reflexión final:

Vida alegre es la que está llena de amigos.

—Andrew Matthews.

¿Qué opinas?

Coméntalo con tus compañeros.

Conclusiones

A partir del informe académico aquí presentado, pueden desprenderse las siguientes conclusiones:

1. La comparación de tres materiales para Nivel Básico: *Pido la palabra 1* de la UNAM, *En Acción A-1* de Larousse y *Dos mundos* de McGraw-Hill, arrojó que el primero ha servido de modelo para todos los posteriores. Sus cuatro grandes secciones han sido imitadas por todas las editoriales universitarias y comerciales de este mercado: Contenido Temático, Objetivos de Comunicación, Contenido Lingüístico y Vocabulario.

- Sin duda, ***Pido la palabra 1*** resulta ser la mejor guía para el profesor; si bien carece de un moderno diseño editorial, sirve mejor que ningún otro libro para consultar e impartir estructuras gramaticales básicas, necesarias para que los alumnos puedan comunicarse en situaciones cotidianas. En particular la presentación de los verbos “ser” y “estar” es completa, seriamente sustentada desde el punto de vista gramatical y explícita en ejercicios que permitan identificar y practicar todos sus usos.
- En el método ***En Acción A-1*** de Larousse se detectaron importantes errores metodológicos: el alumno debe inferir, a partir de ejercicios comunicativos, el uso de los verbos “ser” y “estar”. Recibe pocos ejemplos y las explicaciones son definitivamente incompletas.
- ***Dos mundos*** de McGraw-Hill es un material bilingüe muy alejado de la propuesta original de la UNAM, pensado para estudiantes americanos que no están en inmersión. Por ello, es mucho menor el contenido gramatical y muy superior la propuesta visual. El espacio para resolver ejercicios es sumamente limitado y no basta para consolidar lo aprendido en el terreno gramatical y comunicativo. En la práctica, es más un libro de consulta que un libro de texto.

- En conjunto, la propuesta de los libros **En Acción 1** de Laurosse y **Dos mundos** de McGrawHill utiliza prácticamente sólo el enfoque comunicativo, por lo que se fuerza al alumno a la producción inmediata de las estructuras lingüísticas que les presentan. Específicamente en los usos de “ser” y “estar”, ambos métodos son poco generosos: se limitan a presentar la conjugación de estos verbos y a ofrecer tres o cuatro usos.

2. Con base en mi experiencia, puedo afirmar que la propuesta didáctica para los verbos “ser” y “estar” que se contiene en el capítulo III de este informe académico, intenta su aprendizaje y uso correcto. He procurado condensar en esta unidad el papel que juegan tanto profesores como alumnos extranjeros, pues la voluntad de colaborar de ambas partes es definitiva para la adquisición de una lengua adicional; es una realidad que si durante su aprendizaje el alumno no encuentra un objetivo claro que pueda ir logrando día a día, le es más difícil conseguir éxito en la adquisición de la lengua meta.

En esta unidad didáctica, como en el resto del libro Nivel 1 que estoy elaborando, procuro brindar a los docentes material que les facilite el atraer a sus alumnos hacia el aprendizaje de una manera amena y natural. Así, el proceso de enseñanza- aprendizaje será más efectivo, independientemente del perfil del alumno.

Creo que el papel del docente es esencial para que fomente en sus alumnos el ánimo de buscar por sí mismos estrategias de aprendizaje; no hay una sola estrategia o un conjunto de ellas que constituya un “paquete” ideal; estoy convencida de que es con la ayuda del docente como lograrán hallar aquellas estrategias que se adecuen a su forma de aprender. De manera que el maestro de lenguas no sólo es un orientador, sino que asume diversos “papeles” como: “actor”, “psicólogo”, “consejero”, “amigo”, etc. Sólo así el aprendizaje en el aula alcanza éxito.

3. La unidad didáctica, así como el resto del libro en proceso de elaboración, está pensada para alumnos en situación de inmersión, por lo que el aprendizaje del español no termina en el aula; se trata de estudiantes que están en contacto directo con la lengua la

mayor parte del día, algunos en situaciones laborales, otros en actividades académicas y todos en la vida cotidiana.

La inmersión permite que los estudiantes experimenten la necesidad de hablar; de este modo practican la producción oral fuera del aula. Si un alumno es “tímido” para hablar en clase, se verá forzado a producir en algún momento del día que se encuentre solo o sin un acompañante que hable español; así, tendrá que “echar mano” de sus conocimientos.

Intento que esta unidad didáctica sea una herramienta útil tanto para el profesor como para el alumno; por ello, contiene numerosos ejercicios que el maestro podrá emplear para reforzar el conocimiento e integra todos los usos que un alumno de nivel básico debe adquirir.

Mi propuesta se acerca más a la metodología utilizada en los libros de *Pido la Palabra*. Aunque intento que muchos de los ejercicios tengan un enfoque comunicativo, utilizo un método más bien ecléctico.

Esta unidad pretende que el alumno, de una manera más sencilla, adquiera las estructuras lingüísticas de estos verbos que son aspectos “problemáticos” del español y que durante todo el proceso de aprendizaje seguirá utilizando. En mi experiencia, si un alumno desde el principio de su aprendizaje no está sometido a los usos y ejercicios de estos verbos, arrastrará muchas dudas a lo largo de los niveles intermedios y superiores. Esto no quiere decir que los estudiantes no deban seguir practicando en clase estas estructuras, sino al contrario, deberán reforzarlas.

Anexo 1

¿Qué es el Marco Común Europeo de Referencia?

El *Marco común europeo de referencia* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe lo que deben aprender a hacer los estudiantes comunicarse, así como las destrezas que han de desarrollar para poder actuar de manera eficaz. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje.

Los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa son:

- Asegurar, siempre que sea posible, que todos los sectores de sus poblaciones dispongan de medios eficaces para adquirir el conocimiento de las lenguas de otros estados miembros (o de otras comunidades que pertenezcan a su propio país), así como las destrezas para el uso de esos idiomas que les permitan satisfacer las necesidades comunicativas y, en concreto:
- Desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país y ayudar con ello a los extranjeros que residen en su propio país.
- Intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta y comunicarles sus pensamientos y sentimientos.
- Alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales.

- Fomentar, facilitar y apoyar los esfuerzos que profesores y alumnos de todos los niveles realizan para aplicar en su propia situación los principios de construcción de sistemas de aprendizaje de lenguas (tal y como se desarrollan progresivamente en el programa de «Lenguas modernas» del Consejo de Europa):
- Fundamentar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos.
- Definir objetivos útiles y realistas lo más explícitamente posible.
- Desarrollar métodos y materiales apropiados.
- Elaborar instrumentos adecuados para la evaluación de los programas de aprendizaje.
- Fomentar la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción de métodos y materiales apropiados que permitan a los distintos tipos de alumnos la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas.

Plurilingüismo vs multilingüismo

En los últimos años, el concepto de plurilingüismo ha ido adquiriendo importancia en el enfoque del Consejo de Europa sobre el aprendizaje de lenguas. El concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo.

El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional.

Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa). El indivi-

duo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas.

Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos —o incluso tres lenguas— cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que el conocimiento o estudio de lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe. Además, una vez reconocido el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda la vida, adquiere una especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística fuera del centro escolar. Las responsabilidades de las autoridades educativas, de las instituciones examinadoras y de los profesores no se pueden limitar al logro de un nivel concreto de dominio de una lengua determinada en un momento determinado, por muy importante que —indudablemente— eso sea.

Las consecuencias profundas de tal cambio de paradigma tienen todavía que ser calculadas y traducidas a la acción. Los recientes desarrollos de los programas del Consejo de Europa en el ámbito de la lengua se han diseñado con el fin de producir herramientas que puedan utilizar todas las personas implicadas en la enseñanza de idiomas para el fomento del plurilingüismo. En concreto, el *European Language Portfolio* (ELP) proporciona un formato en el que se pueden registrar y reconocer formalmente el aprendizaje de idiomas y las experiencias interculturales de diversa índole. Con este fin, el *Marco de referencia* no sólo proporciona un escalonamiento del dominio general de una lengua determinada, sino también una división del uso de la lengua y de las competencias lingüísticas, que facilita a

los profesionales la especificación de objetivos y la descripción del aprovechamiento de muy diversas formas según las necesidades, características y recursos de los alumnos.

Criterios que debe cumplir el Marco común:

La construcción de un *Marco de referencia* integrador no supone la imposición de un único sistema uniforme. Por el contrario, debe ser abierto y flexible para que se pueda aplicar, con las adaptaciones que sean necesarias, a situaciones concretas. Así, debe ser:

- *De finalidad múltiple*: que se pueda utilizar para la amplia variedad de fines relacionados con la planificación y la disponibilidad de medios para el aprendizaje de idiomas.
- *Flexible*: que se pueda adaptar para su uso en circunstancias distintas.
- *Abierto*: apto para poder ser ampliado y mejorado.
- *Dinámico*: en continua evolución como respuesta a la experiencia derivada de su uso.
- *Fácil de usar*: presentado de forma que pueda ser comprendido y utilizado con facilidad por parte de aquellos a los que se dirige.
- *No dogmático*: no sujeto, exclusivamente, a ninguna de las teorías o prácticas lingüísticas o educativas que rivalizan entre sí.

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción

concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Por consiguiente, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir como sigue:

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

- Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.
- Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.
- Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- El *contexto* se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.

- Las *actividades de lengua* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.
- Los *procesos* se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
- El *texto* es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.
- El *ámbito* se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se adopta una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.
- Una *estrategia* es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.
- Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo.

La competencia comunicativa

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: *el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático*. Se asume que cada uno de estos compo-

nentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las **competencias lingüísticas** incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente, que aquí se contempla desde el punto de vista de la competencia lingüística comunicativa que posee un individuo concreto, se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). Los conocimientos pueden ser conscientes y de fácil expresión, o no serlo (por ejemplo, una vez más en relación con el dominio de un sistema fonético). Su organización y accesibilidad varía de un individuo a otro, y también varía en un mismo individuo (por ejemplo, para una persona plurilingüe, dependiendo de las variedades inherentes a su competencia plurilingüe). También se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje.

Las **competencias sociolingüísticas** se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Las **competencias pragmáticas** tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guio-

nes o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades.

Todas las categorías aquí utilizadas pretenden caracterizar las áreas y los tipos de competencias asimiladas por un agente social, es decir, las representaciones internas, los mecanismos y las capacidades, la existencia cognitiva que se considera que explica el comportamiento y la actuación observable. Al mismo tiempo, cualquier proceso de aprendizaje contribuye al desarrollo o la transformación de esas representaciones, de esos mecanismos y de esas capacidades de carácter interno.

Los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua

El añadido de una dimensión vertical al *Marco de referencia*, permite describir o trazar el perfil del espacio de aprendizaje, aunque sea de forma simple, lo cual resulta útil por varios motivos:

El desarrollo de definiciones del dominio que el alumno tiene de la lengua, relacionadas con las categorías utilizadas en el *Marco de referencia*, puede contribuir a concretar lo que se espera que sea apropiado en distintos niveles de aprovechamiento en función de esas categorías. Esto, a su vez, puede contribuir al desarrollo de especificaciones transparentes y realistas respecto a los objetivos generales del aprendizaje.

El aprendizaje que se desarrolla durante un período debe organizarse en unidades que tengan en cuenta la progresión y que puedan proporcionar una continuidad. Los programas de estudios y los materiales tienen que estar mutuamente relacionados, y un marco de niveles puede contribuir a este proceso.

Los esfuerzos de aprendizaje relativos a esos objetivos y a esas unidades también deben estar situados en esta dimensión vertical de progreso, es decir, tienen que ser evalua-

dos con relación al aprovechamiento en el dominio de la lengua. Disponer de especificaciones de dominio de la lengua contribuye a este proceso.

Dicha evaluación debería tener en cuenta el aprendizaje incidental, la experiencia exterior al aula y el tipo de enriquecimiento colateral descrito anteriormente. A este respecto puede ser útil disponer de un conjunto de especificaciones de dominio de la lengua que supere el alcance de un programa de estudios concreto.

Disponer de un conjunto común de especificaciones de dominio de la lengua posibilita las comparaciones de objetivos, niveles, materiales, pruebas y grados de aprovechamiento en distintos sistemas y situaciones.

Un marco que incluya tanto la dimensión horizontal como la vertical posibilita la definición de objetivos parciales y el reconocimiento de perfiles desiguales y de competencias parciales.

Un marco de niveles y categorías que facilite la descripción de objetivos para fines concretos puede ayudar a los inspectores. Tal marco puede permitir valorar si los alumnos están trabajando en un nivel apropiado de distintas áreas; puede, asimismo, inspirar decisiones respecto a si la actuación en esas áreas representa un modelo apropiado para la fase de aprendizaje, a la vez que sugerir metas para un futuro inmediato y a más largo plazo respecto a un dominio de la lengua y a un desarrollo personal eficaces.

Finalmente, en su trayectoria de aprendizaje, los estudiantes de una lengua pasan por varios sectores educativos e instituciones que ofrecen servicios de idiomas, y la existencia de un conjunto común de niveles puede facilitar la colaboración entre esos sectores. Con el incremento de la movilidad personal, resulta cada vez más corriente que los alumnos cambien de sistema educativo al final de sus estudios o incluso en una etapa intermedia, por lo que tener la posibilidad de disponer de una escala común que describa su aprovechamiento se convierte en un asunto que interesa cada vez más.

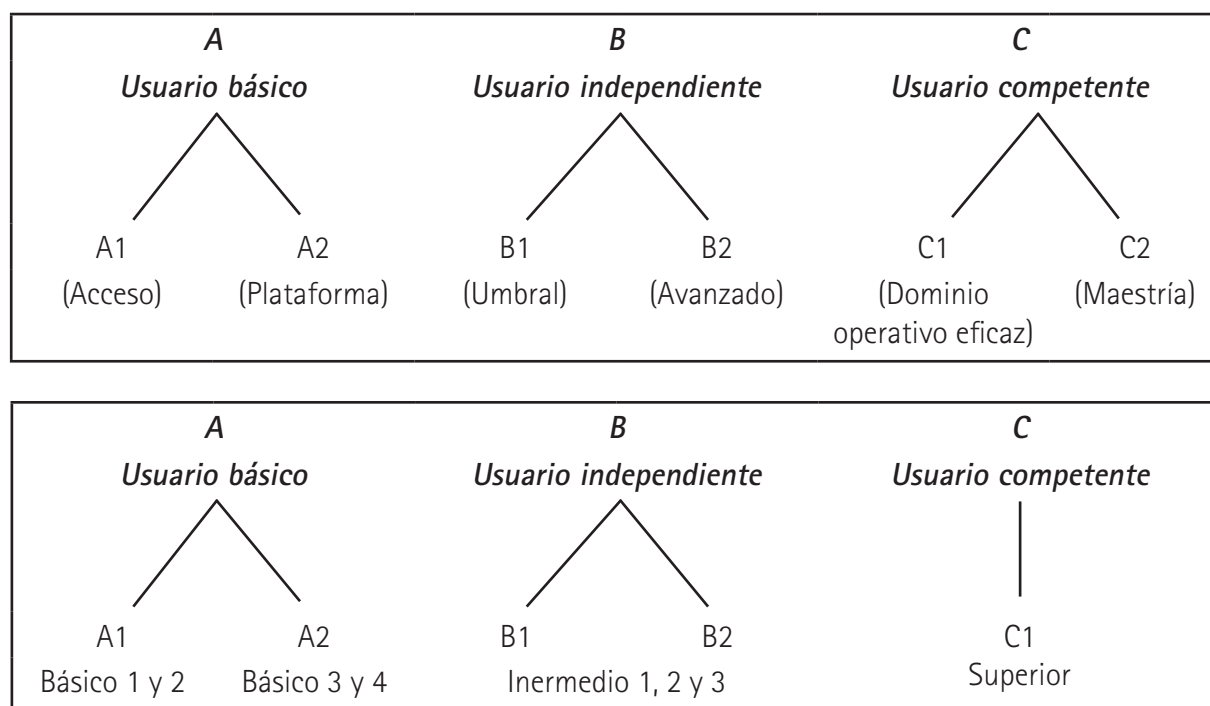
Niveles comunes de referencia

Parece que en la práctica existe un amplio consenso, aunque de ningún modo universal, respecto al número y naturaleza de los niveles apropiados para la organización del aprendizaje de lenguas, así como respecto al reconocimiento público de los niveles de logro que pueden alcanzarse. No obstante, parece que un marco general de **seis niveles amplios**, cubre adecuadamente el espacio de aprendizaje que resulta pertinente para los estudiantes de lenguas europeas respecto a estos fines:

1. **Acceso (*Breakthrough*)**, que se corresponde con lo que Wilkins denominó en su propuesta de 1978 «*Dominio formulario*», y Trim, en la misma publicación¹, «*Introductorio*».
2. **Plataforma (*Waystage*)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
3. **Umbral (*Threshold*)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
4. **Avanzado (*Vantage*)**, que refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa, nivel que Wilkins ha descrito como «*Dominio operativo limitado*», y Trim, como «*la respuesta adecuada a las situaciones normales*».
5. **Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*)**, que Trim denominó «*Dominio eficaz*», y Wilkins, «*Dominio operativo adecuado*», y que representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.
6. **Maestría (*Mastery*)** (Trim: «*dominio extenso*»; Wilkins: «*Dominio extenso operativo*»), que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua.

Cuando observamos estos seis niveles, vemos que son interpretaciones superiores e inferiores de la división clásica **Básico, Intermedio y Avanzado**. Además, alguna de las denominaciones que se ha dado a las especificaciones de niveles del Consejo de Europa resulta muy difícil de traducir (por ejemplo, *Waystage, Vantage*). Por tanto, el esquema europeo adopta un principio que se ramifica en «hipertextos», desde una división inicial en tres niveles amplios; A, B y C:

Figura 1



Es deseable que los niveles comunes de referencia se expresen en párrafos independientes de carácter general, como se muestra en el cuadro siguiente. Esta representación facilita el manejo de materiales a usuarios no especialistas y ofrece orientación a los profesores y los responsables de planificación o autores de manuales. (Sólo se consignan los niveles A1 y A2)

Usuario básico	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Anexo 2

Cuadro de descriptores generales por niveles de referencia

Escalas descriptivas generales

1. Comprensión de lectura

A1	Puedo entender la idea general de textos informativos sencillos y breves y las descripciones sencillas, especialmente si contienen ilustraciones que ayuden a explicar el texto.
A1	Puedo entender textos muy cortos y sencillos, con la ayuda de palabras que me resulten familiares y de expresiones básicas, releyendo, por ejemplo, partes del texto.
A1	Puedo seguir instrucciones escritas, breves y sencillas, especialmente si contienen ilustraciones.
A1	Puedo reconocer nombres corrientes, palabras y expresiones muy sencillas, en anuncios sencillos, en las situaciones más habituales.
A1	Puedo entender mensajes breves y sencillos, por ejemplo, en una postal.
A2	Puedo entender textos breves y sencillos que contengan palabras muy corrientes, incluyendo algunas palabras internacionales de uso común.
A2	Puedo entender textos breves y sencillos, escritos en un lenguaje cotidiano corriente.
A2	Puedo entender textos breves y sencillos relacionados con mi trabajo.
A2	Puedo encontrar información específica en materiales cotidianos sencillos, como anuncios publicitarios, folletos, menús y horarios.
A2	Puedo identificar información específica en materiales sencillos, como cartas, folletos y artículos breves de periódico que describan acontecimientos.
A2	Puedo entender cartas personales cortas.
A2	Puedo entender cartas y faxes normales, relativos a temas cotidianos.
A2	Puedo entender instrucciones sencillas sobre aparatos de uso común en la vida diaria, como, por ejemplo, un teléfono público.
A2	Puedo entender las señales y los avisos que se encuentran usualmente en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de tren y en los lugares de trabajo.

CUADRO DE DESCRIPTORES GENERALES POR NIVELES DE REFERENCIA

Niveles de referencia	Expresión oral	Expresión escrita	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura
A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.	Escribe frases y oraciones sencillas y t.	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes y volviendo a leer cuando lo necesita.
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como "y", "pero" y "porque".	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud. Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
B1	Puede llevar a cabo con razonable fluidez una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal. Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo. Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua. Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.

CUADRO DE DESCRIPTORES GENERALES POR NIVELES DE REFERENCIA				
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo si no está acostumbrado al acento. Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
C2	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.	Escribe textos complejos con claridad y fluidez y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayuda al lector a encontrar las ideas significativas.	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado tanto implícito como explícito.

NIVEL DEL MARCO	EXPRESIÓN ESCRITA
A1	Puedo escribir notas sencillas a los amigos.
A1	Puedo describir el lugar donde vivo.
A1	Puedo rellenar formularios con datos personales.
A1	Puedo escribir expresiones y frases sencillas aisladas.
A1	Puedo escribir una postal breve y sencilla.
A1	Puedo escribir cartas y notas breves con la ayuda de un diccionario.
A2	Puedo hacer descripciones breves y básicas sobre acontecimientos y actividades.
A2	Puedo escribir cartas personales muy sencillas, expresando agradecimiento o disculpándome.
A2	Puedo escribir notas y textos breves y sencillos relativos a asuntos cotidianos.
A2	Puedo describir planes y proyectos.
A2	Puedo explicar lo que me gusta o no me gusta de algo.
A2	Puedo describir a mi familia, mis condiciones de vida, mis estudios y mi trabajo actual o más reciente.
A2	Puedo describir actividades y experiencias personales pasadas.

NIVEL DEL MARCO	COMPRESIÓN AUDITIVA
A1	Puedo entender expresiones habituales referidas a necesidades cotidianas sencillas, si me las dicen con claridad, despacio y más de una vez.
A1	Puedo seguir un discurso lento y articulado con claridad, con pausas largas para poder entender el significado.
A1	Puedo entender preguntas e instrucciones y seguir indicaciones breves y sencillas.
A1	Puedo entender números, precios y horas.
A2	Puedo entender lo bastante como para realizar intercambios sencillos y cotidianos sin demasiado esfuerzo.
A2	Puedo identificar generalmente el tema de conversación si se habla despacio y con claridad.
A2	Puedo entender generalmente un discurso si se habla de forma clara y en lengua estándar sobre asuntos conocidos, aunque en una situación real puede que tenga que pedir que me lo repitan o que me lo vuelvan a formular.
A2	Puedo entender lo bastante como para poder solucionar las necesidades concretas de la vida diaria, siempre que se hable claro y despacio.
A2	Puedo entender frases y expresiones referidas a necesidades inmediatas.
A2	Puedo desenvolverme y realizar gestiones sencillas en tiendas, oficinas de correos y bancos.
A2	Puedo entender indicaciones sencillas sobre cómo ir de un lugar a otro a pie o en transporte público.
A2	Puedo entender la información esencial de breves pasajes grabados relacionados con asuntos cotidianos previsibles, siempre que se hable despacio y con claridad.
A2	Puedo identificar la idea principal de noticias televisadas sobre acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay material visual que ilustra el comentario.
A2	Puedo captar la idea principal de mensajes y avisos, si son cortos, claros y sencillos.

Anexo 3

Escalas descriptivas detalladas por competencias

1. Competencia lingüística

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA NIVEL A1

Competencia lingüística	General	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.
Competencia léxica	Riqueza de vocabulario	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.
	Dominio de vocabulario	No hay descriptor disponible.
Competencia gramatical	Corrección gramatical	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.
Competencia fonológica	Dominio de la pronunciación	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas lo pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.
Competencia ortográfica	Dominio de la ortografía	Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos
Competencia sociolingüística	Adecuación sociolingüística	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo: "por favor", "gracias", "lo siento", etc.

Competencia pragmática	Flexibilidad	No hay descriptor disponible.
	Turnos de palabra	No hay descriptor disponible.
	Desarrollo de descripciones y afirmaciones	No hay descriptor disponible.
	Coherencia y cohesión	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos como «y» o «entonces».
Competencia funcional	Fluidez oral	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.
	Precisión	No hay descriptor disponible.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA NIVEL A2

Competencia lingüística	General	<p>Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.</p> <p>Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información.</p> <p>Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc.</p> <p>Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuentes.</p>
Competencia léxica	Riqueza de vocabulario	<p>Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.</p> <p>Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas.</p> <p>Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.</p>
	Dominio de vocabulario	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.

Competencia gramatical	Corrección gramatical	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
Competencia fonológica	Dominio de la pronunciación	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que pedir repeticiones de vez en cuando.
Competencia ortográfica	Dominio de la ortografía	Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.
Competencia sociolingüística	Adecuación sociolingüística	Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla. Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
Competencia pragmática	Flexibilidad	Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada. Amplía frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos.
	Turnos de palabra	Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara. Sabe cómo demandar atención.
	Desarrollo de descripciones y afirmaciones	Cuenta historias o describe algo con la ayuda de una lista sencilla de elementos.
	Coherencia y cohesión	Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos. Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos como, por ejemplo, "y", "pero" y "porque".

Competencia funcional	Fluidez oral	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación. Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.
	Precisión	Comunica lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.

Anexo 4

Aplicación del Marco Común a los libros del CEPE para nivel A1: *Así hablamos Básico 1 y Básico 2*

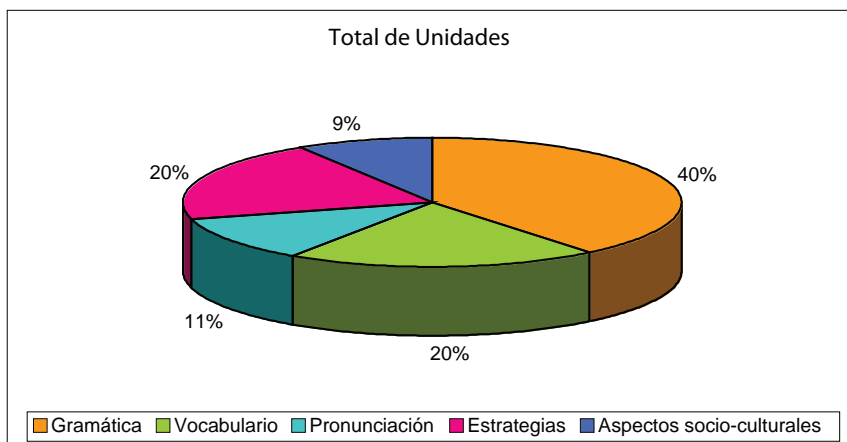
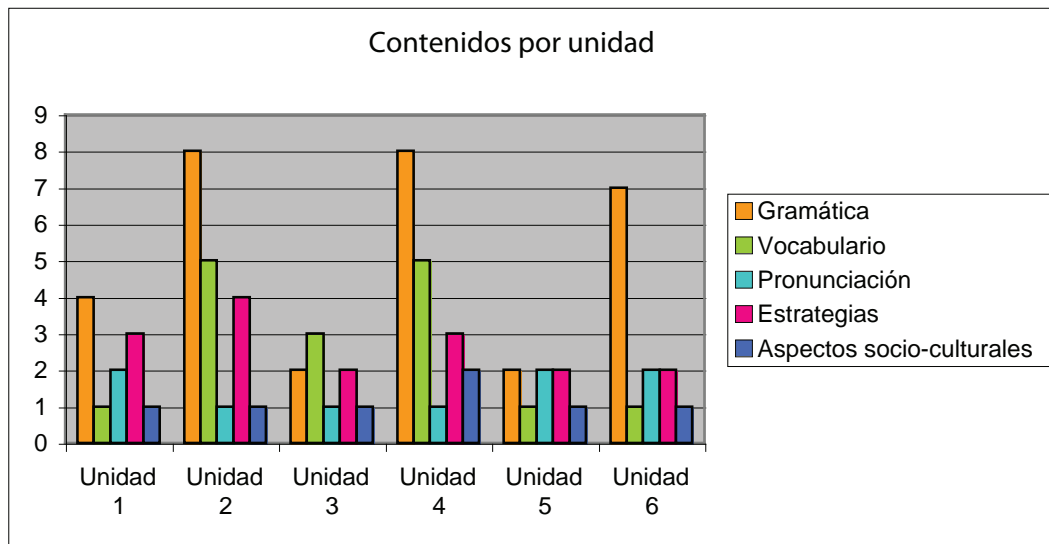
Estos descriptores se cumplieron de la siguiente manera en los nuevos materiales del CEPE, *Así hablamos Básico 1 y Básico 2*:

<u>Unidad</u>	<u>1</u> <u>Los saludos y las presentaciones</u>	<u>2</u> <u>Las personas</u>	<u>3</u> <u>Los lugares</u>
Gramática	<ul style="list-style-type: none">• Pronombres personales• Verbo ser para identificación y presentación• Oraciones afirmativas, interrogativas y negativas• Adverbios: si y no	<ul style="list-style-type: none">• Verbo ser para descripción de características físicas y de personalidad y descripción de prendas de vestir y accesorios.• Verbo TENER para expresar edad y parentesco.• Adjetivos posesivos• Concordancia de género y número entre sustantivos y adjetivos.• Preposición de para expresar posesión y material.• Adverbios interrogativos: ¿Quién (es)? ¿Cuánto(s)? ¿Cómo?• Presencia y ausencia de artículo. Casos especiales.• Artículos determinados e indeterminados	<ul style="list-style-type: none">• Verbos regulares terminados en ar, er, ir.• Verbos irregulares : comenzar, jugar, hacer, querer, saber, poder, conocer, preferir, incluir.• Verbo haber en forma impersonal (hay)• Verbo estar• Expresiones de localización de lugares• Estar + gerundio (presente)

Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionado con saludos, países, estados civiles, nacionalidades, profesiones u ocupaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionado con la familia, relaciones de parentesco. • Características físicas y de personalidad • Colores, materiales, y texturas. • Prendas de vestir y accesorios • Relacionado con los números del 1 al 1000 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionado con lugares públicos • Expresiones de localización de un lugar • Secciones de una casa o de un departamento y su respectivo mobiliario.
Pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> • El alfabeto • El deletreo 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocales y diptongos 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrones de entonación
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de letras y sonidos, grupos silábicos. • Asociación de diálogos con imágenes • Asociación de oraciones con imágenes 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de relaciones familiares • Asociación de diálogos con imágenes • Asociación de oraciones con imágenes • Identificación de vocales y sonidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Asociación de imágenes con palabras • Asociación de imágenes con oraciones
Aspectos socio-culturales	<ul style="list-style-type: none"> • El saludo 	<ul style="list-style-type: none"> • La familia mexicana 	<ul style="list-style-type: none"> • Las reuniones familiares y las reuniones sociales
<u>Unidad</u>	<u>4</u> <u>El tiempo</u>	<u>5</u> <u>La salud</u>	<u>6</u> <u>Las vacaciones</u>
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Verbo Ser para expresar la hora, el día, el año, la fecha de cumpleaños y la estación del año • Verbo empezar en presente • Verbo nacer en pretérito • Nexo porque, oraciones interrogativas y negativas • Verbo hacer + sustantivo (frío, calor, aire, viento) • Verbo estar + gerundio para expresar clima • Verbo poder + infinitivo para pedir disculpas • Adverbios y expresiones de tiempo: hoy, mañana, todos los días 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbo tener para expresar estados de salud, sensaciones o necesidades • Verbo estar + adjetivo para expresar estados de ánimo o emociones temporales 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo verbal: ir + a+ infinitivo • Verbo preferir (presente indicativo) + infinitivo • Verbos: ir (destino)/ venir (punto de partida) • Preposiciones: de /a • Contracciones (del= de+el) (al= a+el) • Preposiciones: hasta/desde • Adverbios ¿adónde? ¿de dónde?

Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionado con los días de la semana, los meses y las estaciones del año. • Relacionado con los tipos de alimentos • Expresiones como: en la mañana, en la tarde, en la noche, en la madrugada, al mediodía, a medianoche. • Relacionado con objetos para regalar • Palabras interrogativas ¿qué? ¿cuándo? ¿cómo? ¿cuánto? 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionado con estados de salud, sensaciones o necesidades, estados de ánimo o emociones temporales 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionado con planes, viajes, destinos, lugares y vacaciones
Pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> • Entonación interrogativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Letra d • Letra t 	<ul style="list-style-type: none"> • Letra r • Letra l
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • Asociación de imágenes con palabras • Discriminación de sonidos y palabras • Asociación de sonidos con palabras 	<ul style="list-style-type: none"> • Asociación de imágenes con frases • Asociación de imágenes con adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de letras y sonidos, grupos silábicos • Asociación de diálogos con imágenes
Aspectos socio-culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Los horarios de las comidas • Los tipos de alimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • La salud 	<ul style="list-style-type: none"> • Las vacaciones

Gráficas Así Hablamos Básico 1



Así Hablamos Básico 2

<u>Unidad</u>	1 La ciudad de las tres culturas	2 Los transportes ayer y hoy	3 Viajar es un placer
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos ser y estar en presente de indicativo • Verbos de la 1ª, 2ª y 3ª conjugación • Uso de qué y cuál • Futuro perifrástico • Estar + gerundio • Hacer (impersonal) • Adverbio no • Verbo haber en presente de indicativo (impersonal: hay). • Preposiciones: bajo, entre sobre, por • Futuro simple • Verbo ser para eventos 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronombres demostrativos • Formas neutras de los pronombres demostrativos • Contraste adjetivos/ pronombres demostrativos • Nexos y, e • Artículos indeterminados para introducir el contraste un, uno • Nexos o, u • Adverbio no • Nexos primero, luego, y luego 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de objeto directo (O.D.) y sustitución por el pronombre • Números ordinales hasta el 10º. • Contraste traer/ llevar. Uso próximo-siguiente. Preposición hacia. • - Pesos y medidas. Contraste ir/ venir • Contraste entre verbos transitivos y pronominales • Verbo de uso frecuente con pronombre recíproco • Palabras agudas, graves, esdrújulas. Reglas generales de acentuación • Contraste saber / conocer • Palabras terminadas en -ma y -ema.
Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionado con la ciudad • Relacionado con lugares • Relacionado con platillos 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionado con los transportes y con la transportación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para expresar emociones y sentimientos • Relacionado con características físicas o de comportamiento • Para discriminar palabras femeninas y masculinas terminadas en -ma..
Pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> • Entonación de preguntas que inician con palabra interrogativa y sin ella • Entonación de enunciados declarativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación y producción de sonidos y grupos consonánticos • Identificación de la sílaba tónica • El ritmo de la frase en la cadena hablada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la sílaba tónica para pronunciar correctamente las palabras

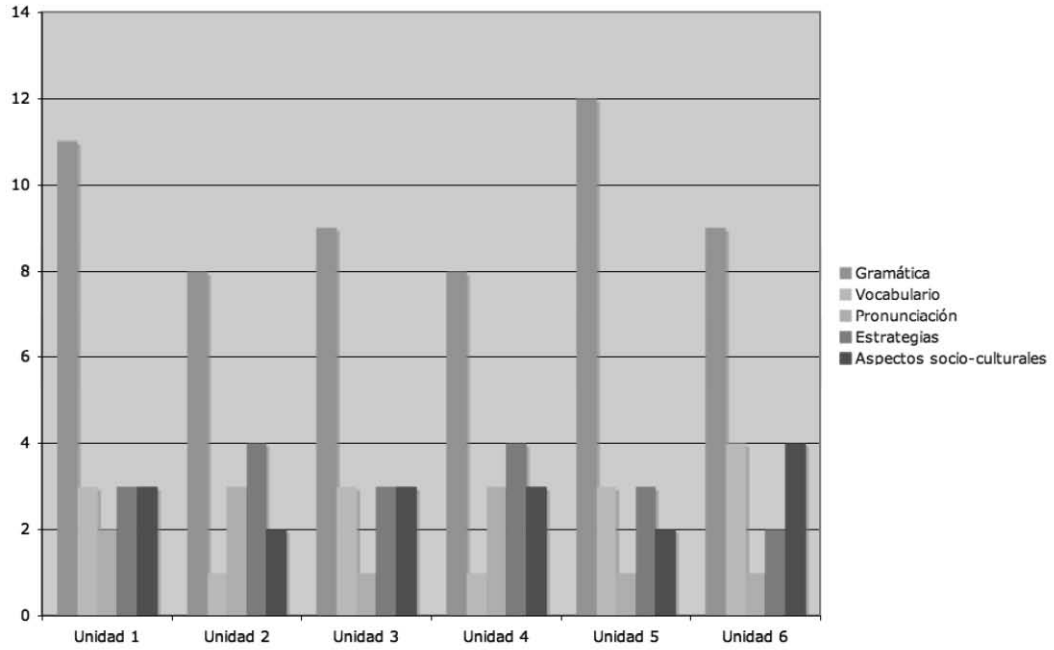
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación de verbos que indican existencia • Asociación de léxico y oraciones con imágenes • Reconocimiento de la expresión de algunas preposiciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Asociación de léxico e imágenes • Reconocimiento de nexos para añadir información • Reconocimiento de nexos para expresar opción • Reconocimientos de nexos para narrar eventos en secuencia dentro del discurso 	<ul style="list-style-type: none"> • Asociación de léxico e imágenes • Reconocimiento de nexos para indicar dirección • Reconocimiento de la fuerza entonativa en las palabras
Aspectos socio-culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Características generales de la Ciudad de México • Características particulares de la Ciudad de México • Celebraciones en México 	<ul style="list-style-type: none"> • Describir y conocer diferentes transportes en el mundo • Conocer diferentes maneras de transportarse en una ciudad grande como la Ciudad de México 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer maneras de solicitar información en español en agencias de viajes • Informarse acerca de Monte Albán y de artesanías típicas de Oaxaca • Conocer aspectos culturales de la ciudad y del estado de Oaxaca.
<u>Unidad</u>	<u>4</u> Cultura y diversidad	<u>5</u> Entretenimiento y diversión	<u>6</u> Las celebraciones
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Artículo determinado • Concordancia general entre: nombre, artículo y adjetivos posesivos o demostrativos • Usos de los artículos determinados e indeterminados así como la ausencia de artículo • Preposición a para introducir el objeto directo (O.D.) de personas y seres animados • Uso de artículo determinado o indeterminado con los verbos estar y hay • Reconocimiento de objeto indirecto (O.I.) y uso de I pronombre correspondiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Interrogativos: qué, quién, dónde, cuánto (a, os as), cuándo, cómo • Reconocimiento de objeto directo y objeto indirecto coexistentes • Sustitución por los pronombres de objeto directo y objeto indirecto • Colocación de pronombres de objeto directo y objeto indirecto en perífrasis • Interrogativos más frecuentes precedidos de las preposiciones: a, de, en, hacia, hasta, bajo, entre, sobre, por, con, sin • Distintos usos de las fórmulas : ¿cómo estás?, ¿qué tal? Y ¿cómo te va? 	<ul style="list-style-type: none"> • Futuro alterado. • Pronombres de O.I. + gustar + sustantivo. • Refuerzo prepositivo. • Conjunción ni. Verbos : opinar, creer, pensar, decir + que + indicativo. • Formas de negar. • Ser y estar. Cambios parciales de significado y cambios totales de significado. • Oraciones negativas. • Querer, necesitar, gustar, preferir + infinitivo.. • Uso de también y tampoco. • Formación y usos básicos del pretérito de indicativo y del copretérito.

Gramática (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> • Preposición a para introducir el O.I., en general • Concordancia con palabras que inician con a tónica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de pronombres de complementos átonos y tónicos con preposición • Preposición con • Contraste de las preposiciones con/ sin • Uso de adverbios y expresiones de tiempo: ahorita, en + me, de día, temprano, a veces, la semana que, entra, a las + hora del día + parte del día, luego • Contraste interrogativo entre ¿dónde? y ¿adónde?. • Uso de adverbios y expresiones de lugar: debajo de, delante de, detrás de, frente a, al frente de, enfrente de, antes de, después de, junto a , lejos de. 	
Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de marcadores discursivos para iniciar una conversación y para dar explicaciones sencillas 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionado con algunos deportes • Relacionado con diferentes tipos de entretenimiento • Fases para invitar y saludar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nexo porque • Relacionado con las emociones y el carácter • Relacionado con el baile. • Frases: de acuerdo, ok, está bién, por supuesto.
Pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la a tónica al inicio de palabra • Entonación para hacer invitaciones, formales e informales. • Entonación de oraciones que inician con palabras interrogativas, con y sin preposición. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entonación de fases interrogativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entonación de enunciados exclamativos

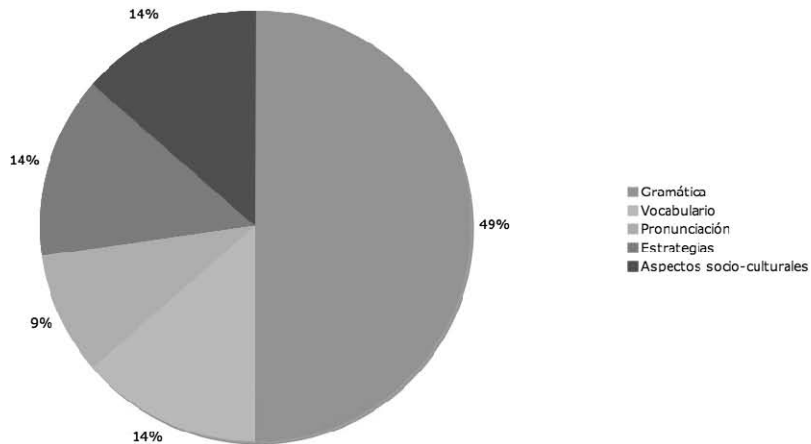
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la concordancia entre sustantivos y sus modificadores para identificar y discriminar • Reconocimiento de marcadores discursivos para agilizar una conversación informal • Discriminación de verbos que indican existencia • Reconocimiento de los participantes en eventos que involucran a dos personas 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de palabras interrogativas para solicitar información • Reconocimiento del papel de los participantes en una enunciación • Identificación de invitaciones y saludos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de letras y sonidos, grupos silábicos • Asociación de diálogos con imágenes
Aspectos socio-culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Maneras formales e informales de invitar, así como de aceptar y rechazar invitaciones en México • Los roles de los animales en el mundo hispanoamericano • Aspectos de la alimentación en México e Hispanoamérica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos relacionados con algunos deportes populares en Hispanoamérica • Elementos fáticos en conversaciones cotidianas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación de nexos para dar explicaciones y expresar preferencias • Reconocimiento de formas para expresar opinión • Discriminación de adjetivos para matiar opiniones y descripciones • Reconocimiento de formas verbales para expresar acciones y describir hábitos en el pasado

Gráficas *Así Hablamos 2*

Así Hablamos 2 Contenido Temático



Asi Hablamos 2 (Contenidos)



Bibliografía general

- Brumfit, C.J.G. y Keith Johnson. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- Buck, Marylin. "Enseñanza Explícita de la gramática: Procesamiento del Lenguaje". En *Antología del 8º Encuentro de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: CELE – UNAM 1996.
- CEPE – UNAM. *Memorias del Primer Simposio Nacional "La enseñanza de la lengua y de la cultura para extranjeros"*. México: CEPE – UNAM, 1999.
- Cervera Surdez, Alicia y Erika Ehnis Duhne. *Memorias del Primer Simposio Nacional "La enseñanza de la lengua y de la cultura para extranjeros"*. México: CEPE – UNAM, 1999.
- Dasilva, Helena María. "Gramática y Metodologías Comunicativas: Revisión y análisis". En *Estudios de Lingüística Aplicada*. México: CEPE – UNAM s/a.
- Finocchiaro, Mary y Christopher Brumfit. *The National-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- Littlewood, J. *The Communicative Approach*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- Rivers, Wilga. *Teaching Foreign – Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press, 1968.
- Van Patten, "Perceptions of and Perspectives on the Term 'Communicative'" en *Hispania*, vol. 81, núm. 4, diciembre, 1998.
- Widdowsan, H.G. *Teaching Language as Communication*. London Oxford University Press, 1978.

Fuentes electrónicas

- Brumfit, C.J.G. http://www.englishraven.com/method_communicative.html
- Chen, Ysaiyu. <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no3/p58.htm>
- Hernández Rojas, Beatriz. "Sobre la afectividad y la enseñanza de lenguas extranjeras".
En <http://www.relinguistica.azc.uam.mx>
- Van Patten y Cadierno. <http://www.gabrielatos.com/Grammar-Evaluation.pdf>

