

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras

Sistema de Universidad Abierta y a Distancia

SUAyED



El enfoque por tareas en la enseñanza del español como segunda lengua. Una propuesta didáctica.

Informe académico

Que para obtener el grado de
Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas

Presenta

Rocío de los Ángeles Ávila Olvera

Asesora: Lic. Laura Leticia Rosales Luna

Ciudad Universitaria

Abril, 2013



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.

*Hay algo muy sutil y muy hondo en volverse a mirar el camino
andado... El camino en donde, sin dejar huella, se dejó la vida entera.*

Dulce María Loynaz

Dedicatoria

Para Silvia Olvera por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, una guía luminosa en el amor y el cariño en este caminar de la vida. Es sólo gracias a su optimismo, apoyo y amor incondicional, que todo este trabajo ha sido posible.

Agradecimiento especial

A todos mis maestros de la facultad de filosofía y letras, de manera muy especial a María Andueza, Pablo Mora Pérez-Tejada, Lourdes Penella, Raúl Aguilera, Verónica Méndez Maqueo, Galdino Morán, Rosalinda Saavedra y Leticia Rosales porque, sin saberlo, fui observando en ellos el tipo de persona y docente que quería llegar a ser. En ellos encontré personas cálidas, sencillas y humanas pero sobre todo con un gran derroche de talento y de amor por las letras. Hoy, día a día, me esfuerzo por ser un poquito de cada uno de ellos en mi labor docente y sobre todo en mi calidad humana. GRACIAS.

Índice

Introducción.....	7
Capítulo 1. Visión diacrónica de la didáctica de las segundas lenguas y las lenguas extranjeras.....	13
1.1 De la antigüedad al neoclásico.....	14
1.2 Del neoclásico a la actualidad.....	16
Capítulo 2. La didáctica del español como segunda lengua en Asia y Europa...20	
2.1 La situación del español en China.....	21
2.2 El español en Europa.....	24
2.2.1 Las secciones bilingües.....	26
2.2.2 Las secciones españolas.....	26
2.3 El caso de Alemania.....	28
2.4 El caso de Francia.....	29
2.5 El caso de España.....	30
2.5.1 El portal del hispanismo.....	31
2.5.2 El Instituto Cervantes.....	31
Capítulo 3. La didáctica del español como segunda lengua en México.34	
3.1 América 1942.....	36
3.2 La Nueva España.....	37
3.3 El caso de Canadá.....	39
3.3.1 El programa de español, tercera lengua en Quebec.....	40
3.4 El caso de México.....	42
3.4.1 El Centro de Enseñanza de Español para Extranjeros de la UNAM.....	46
3.4.2 Plan de estudios actual del CEPE.....	46
3.5 El caso de Cuernavaca, Morelos.....	48
Capítulo 4. Metodologías del siglo XX en la enseñanza del español como segunda lengua.....	52
4.1 El Marco común europeo de referencia para las lenguas.....	53
4.2 Contenido del MCRE.....	55
4.3 La enseñanza de las lenguas en el siglo XX.....	59
4.3.1 El método tradicional.....	60
4.3.2 El método directo.....	62
4.4 Métodos del siglo XX.....	63

4.4.1 El Enfoque comunicativo.....	67
4.4.2 El método natural de Krashen.....	72
4.4.3 El enfoque por tareas.....	77
Capítulo 5. Propuesta didáctica con material poético.....	83
5.1 Didáctica del texto literario.....	86
5.1.1 El papel del texto literario en el enfoque por tareas.....	87
5.2 El enfoque por tareas.....	88
5.3 Los beneficios del texto literario en la enseñanza de ELE.....	89
5.4 La poesía en el enfoque por tareas. Propuesta metodológica.....	92
Conclusiones.....	107
Bibliografía.....	109
Hemerografía.....	110
Mesografía.....	110
Anexos.....	112

Lista de abreviaturas

AESLA	Asociación española de Lingüística Aplicada
AILA	Association Internationale de Linguistique Appliquée
AIPEC	Asociación de escuelas de español en Cuernavaca
AVE	Aula virtual de español
CAL	Center of Applied Linguistics
CIDOC	Centro de documentación internacional
CRH	Centro de referencia del hispanismo
CVC	Centro Virtual Cervantes
DELE	Diploma de español lengua extranjera
ELE	Español como lengua extranjera
IC	Instituto Cervantes
LE	Lengua extranjera
L1 o LM	Primera lengua o lengua materna
L2	Segunda lengua
LT	Lengua Meta
MCER	Marco común europeo de referencia
SGAV	Método estructuro global audiovisual
MERCOSUR	Mercado común del sur
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
GATT	Acuerdo general sobre comercio y aranceles

Introducción

El español es la segunda lengua más hablada en el mundo y la lengua materna de alrededor del 7% de la población mundial. Es la lengua oficial de más de 22 países, -tan sólo en Estados Unidos, más de 35 millones de personas hablan español-, sin contar que existen más de 16 429 periódicos, 254 cadenas de televisión y 5 112 estaciones de radio en lengua española. Como dato adicional, tenemos que es una de las lenguas más utilizadas en los negocios internacionales y reuniones políticas, porque es una de las lenguas oficiales en el seno de la Unión Europea del MERCOSUR, de la UNESCO, del GATT.

Esto no es casualidad, si consideramos que obras maestras de la literatura como *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* y *Cien años de soledad* fueron escritas en español; por lo tanto, su importancia ha ocasionado que 18 millones de alumnos estudien hoy en día español como lengua extranjera o como segunda lengua, principalmente en Europa y Estados Unidos de Norteamérica. Este dato permite afirmar que dentro de quince años el español será hablado por más de 500 millones de personas¹.

En un estudio de la compañía de teléfonos Movistar² sobre el impacto del español, se indica que en las últimas estimaciones realizadas con datos censales del periodo 2000-2005, el número de hablantes nativos de español es de 399 millones. Esta cifra asciende a 438 millones de hablantes, si se le suman los

¹ Instituto Cervantes. **El español: una lengua viva. Informe 2012** [en línea] Julio 2012 <http://eldiae.es/wp-content/uploads/2012/07/2012_el_espanol_en_el_mundo.pdf> [Consulta: 3 de enero 2013].

² Fundación telefónica.. **12 de octubre día de la raza**. [en línea] 2007. Disponible desde Internet en: <http://www.educared.org.ar/CAL_EDU/10/10_12.ASP> [Consulta: el 17 de abril de 2011]

hablantes con competencia limitada (extranjeros residentes o hablantes de español como segunda lengua) y los aprendices de español como lengua extranjera.

Asimismo, el estudio refleja que: *"el número de hablantes nativos ha crecido un 9,8 por ciento en los últimos ocho años desde el último cómputo realizado. El árabe ha sido la única de las seis lenguas oficiales en Naciones Unidas que ha crecido más de prisa en ese periodo."*³

El informe Berlitz del año 2005, que toma como base metodológica el número de lecciones de cada idioma en sus 450 centros, ubicados en 50 países, con más de 30 mil alumnos, reporta que, en todo el mundo se han impartido un total de 6 millones 317 mil 210 lecciones, de las que 376 032 corresponden a la enseñanza del español⁴. Esto significa que más de 46 millones de personas estudian español en todo el mundo, ya que es la lengua oficial en 21 países.

De igual forma, Rafael Fente, director del Instituto Cervantes en Londres⁵ aporta datos del estudio realizado en el Reino Unido con respecto a la demanda de español. Los resultados son elocuentes. A pesar de figurar todavía por detrás del francés y del alemán, las expectativas de demanda del español están

³ Europa Press. [en línea] < <http://www.europapress.es/cultura/noticia-espanol-hoy-tercera-lengua-mas-hablada-mundo-despues-chino-ingles-estudio-20081029115550.html>>2011 [con acceso el 17 de abril de 2011]

⁴ 2011 Berlitz Languages, Inc Disponible desde Internet en:< <http://www.berlitz.com>>[con acceso el 17 de abril de 2011]

⁵ *Instituto Cervantes 1991-2010* [en línea] <http://londres.cervantes.es/en/about_us_spanish.htm>[con acceso el 17 de abril de 2011]

aumentando en un 70% en centros de enseñanza para adultos y en un 90% en el nivel universitario.

Como puede verse, el español, ha pasado de ser una lengua estudiada minoritariamente por hispanistas o por unos pocos que persiguen fines turísticos, a considerarse un idioma profesional, especialmente en el campo de la economía, de las finanzas y de las ciencias políticas.

Esta atracción por el español y lo que representa convierte a los países de habla hispana en focos receptivos de un número de estudiantes que se incrementa año con año se trasladan a estos países a cursar parte de sus estudios universitarios o a realizar prácticas profesionales y que tienen necesidades comunicativas directas, no sólo desde el punto de vista de la lengua en sí misma ni de la lengua específica de su área académica o profesional, sino que necesitan una base sociocultural que les permita una integración real en el entorno al que se trasladan.

Por lo tanto, este trabajo pretende informar sobre una metodología para la enseñanza del español en el mundo, así como proponer una metodología para la enseñanza de la poesía y de la literatura en el aula de ELE que he implementado durante los años 2008 a 2011 de experiencia docente en la ciudad de Cuernavaca.

Elegí este tema porque me he desempeñado como docente de español como lengua extranjera en los últimos dieciocho años. He trabajado en diferentes

escuelas de la ciudad de Cuernavaca y, de manera particular, siempre tengo uno o dos alumnos cada seis meses; algunas son esposas de altos ejecutivos de empresas establecidas en la zona industrial de esta ciudad, que estudian español para cubrir las necesidades básicas de comunicación.

En los últimos cinco años, el Colegio Williams de Cuernavaca ha recibido el intercambio de jóvenes canadienses del colegio Havergal de la ciudad de Toronto. Debo señalar que la propuesta de los directivos ha sido impartir un curso de español práctico, pero a la vez rico en cultura mexicana, así que este documento pretende dar fe de lo trabajado en esos cursos que tienen una duración de cuatro semanas en cada ciclo escolar y cuya matrícula es de dos a tres alumnos por año.

Inicio este trabajo con una relación de las abreviaturas más utilizadas en el campo de la lingüística aplicada y que aparecen a lo largo de la investigación.

Continúo con la historia de los métodos de enseñanza en lengua extranjera, centrándome en la evolución específicamente del español en Europa, sin dejar de lado países como China, Canadá, Estados Unidos y España.

En el capítulo dos expongo la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera en el Viejo Continente, específicamente los trabajos que ha realizado España en este renglón, con cifras de alumnado y propuestas pedagógicas.

Mientras tanto, en el capítulo tres de este trabajo muestro el panorama actual de la enseñanza del español como segunda lengua en nuestro país, destacando el hecho del contexto de inmersión en el que se mueven los estudiantes.

En el capítulo cuatro hablo de las diferentes metodologías que registra la lingüística aplicada para la enseñanza de lenguas, específicamente la didáctica empleada para el español como segunda lengua.

En el capítulo cinco muestro la importancia que tiene la enseñanza de la literatura en el aula de ELE. Esta es –considero- la parte medular de mi informe, pues en ella aparece la descripción de mi propuesta didáctica para una enseñanza más eficaz del español, dado que el texto literario es visto desde otra perspectiva. Es el pretexto para adquirir no solo conocimientos lingüísticos, reglas ortográficas, vocabulario y recursos estilísticos, sino también una fuente de elementos culturales y de experiencias, porque reflejan el modo de vida y la visión que tiene del mundo un escritor. En este sentido, con el texto literario se confronta al lector a valores y creencias que pueden o no serle familiares, pero que le permiten adquirir y generar lengua.

Para mí, es de vital importancia enseñar español a través de la literatura, porque implica una nueva forma de ver mundo, aprehender la lengua y conocer al ser humano. Es un nuevo horizonte que se abre a nuestros ojos y la humanidad se muestra en sus múltiples aspectos.

Afortunadamente, puedo respaldar las aseveraciones anteriores con los materiales que aparecen en los anexos. Algunos son instrumentos de diagnóstico que los alumnos presentan al inicio de cada ciclo escolar, mientras que otros son trabajos realizados a lo largo del curso.

I. Visión diacrónica de la didáctica de las segundas lenguas y las lenguas extranjeras.

“El español se afianza en su condición de lengua cultural internacional, en su sentido más amplio. No es únicamente la lengua de los filólogos y lingüistas o de los escritores que la han ennoblecido, elevándolo hasta sus cuotas más altas, sino también la lengua de la industria, de la ciencia, del comercio y de la investigación, es un idioma, en suma, que se enriquece con las aportaciones, giros que le aportan los hombres y mujeres que pueblan este inmenso universo lingüístico. Les animo a trabajar en la búsqueda de esa nueva frontera con ilusión y entusiasmo como corresponde cuando se tiene entre las manos un instrumento tan precioso y querido, por todos, como lo es el español.”⁶
Rey Juan Carlos I

Para el desarrollo de este capítulo y para ofrecer un panorama de la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras, me basé en los estudios de Aquilino Sánchez⁷, doctor en Filología Moderna por la Universidad de Barcelona, quien ha realizado amplias investigaciones en el campo del español como lengua extranjera. Asimismo, retomé el trabajo de Claude Germain⁸, investigador en didáctica de la enseñanza de lenguas de la Universidad de Quebec en Montreal y en el trabajo de Christian Puren⁹, profesor emérito de la Universidad de Saint Étienne, Francia, que ha publicado más de 150 artículos sobre la didáctica de los idiomas y numerosos libros sobre francés y español como lenguas extranjeras, entre otros investigadores.

⁶ Sitio Cervantes Virtual conferencia “Quince años del español” [en línea] <<http://cervantestv.es/2006/01/01/15-anos-de-espanol/>> [Consulta: 4 de diciembre 2012]

⁷ Sánchez Perez, Aquilino. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Sociedad general española de librería, S.A. 1992. Madrid.

⁸ Germain, Claude. *L'évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, 1993 CLE INTERNATIONAL

⁹ Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, 1988, CLE INTERNATIONAL

Aquilino Sánchez refiere que la situación geográfica tanto de Francia como de los Países Bajos fue un factor clave que favoreció el comercio y el intercambio mercantil. Recordemos que los normandos se instalaron en Gran Bretaña, y esto ocasionó que el aprendizaje del inglés y del francés se diera a través de la práctica, es decir, con el uso y la conversación.

1.1 De la antigüedad al neoclásico.

La historia de la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras data de 5000 años atrás, pues los primeros registros de este tipo de enseñanza se encuentran en Sumeria. Posteriormente, en Egipto, en Grecia y durante el Imperio Romano, el sánscrito y el arameo se enseñaban como lenguas muertas.

Durante el esplendor del Imperio Romano, los romanos se percatan de la belleza y del adelanto de la cultura griega; llegan a sentir tal admiración por ésta, que establecen la enseñanza del griego y la formación de las futuras generaciones dentro de los parámetros de esta lengua. Así, los romanos retoman la división de la gramática elaborada por los griegos y crean la primera gramática latina *De lingua latina*.

En la Edad Media aparecen manuales bilingües, imitando los *Onomasticon* de Pollux que solo contenían un listado de palabras ordenadas por áreas temáticas y de la *De quotidiana locutione* de Hemonimio de Esparta¹⁰, que consistía en un conjunto de textos descriptivos sobre las ocupaciones diarias de una familia romana. Se añadía a este conjunto de temas y glosarios ordenados

¹⁰ Cfr. Aquilino Sánchez, Op. Cit, P.15.

por orden alfabético, una tercera parte de diálogos cortos; serán estos dos trabajos la base de las primeras metodologías para el aprendizaje de las lenguas en Europa.

En el siglo II a. C. en Roma, poco después de la conquista de las monarquías helénicas, en un principio, aprender griego respondía a una mera necesidad política; sin embargo, los romanos, al entrar en contacto con la cultura helénica, se apasionan de tal forma que se establece el aprendizaje del griego desde el “magister ludi” que corresponde a nuestra escuela primaria¹¹. Desde esta fecha en Roma, hasta nuestros días y el reciente establecimiento del Marco de Referencia Europeo de Lenguas, la industria enseñanza-aprendizaje de lenguas ha sufrido diferentes procesos, conquistas de territorio, guerras, corrientes lingüísticas, corrientes psicológicas, políticas lingüísticas de cada país, todo para asegurar una mejor enseñanza y, por tanto, un mejor aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En este sentido, los primeros documentos de los que se dispone para saber cómo se enseñaban las lenguas en la antigüedad son libros de texto que ofrecían modelos de actuación en forma de diálogos. Estos libros de frases, denominados *Manières de langage* se remontan a 1396.¹² Estos libros carecían de estructuración gramatical y estaban organizados por temas o actividades cotidianas, tales como levantarse, cerrar un trato, comer, etc.

¹¹ Taravella, Jacques “**La educación**” [en línea] en <<http://www.antiquite.ac-versailles.fr/educatio/edrom0a.htm>> [Consulta: 5 de abril de 2012]

¹² “Didáctica de las lenguas extranjeras o segundas lenguas” en *Manual de la educación*, España, Oceano, 2002, p.542

1.2 Del neoclásico a la actualidad

Ya en el siglo XVII, las primeras grandes aportaciones sobre la enseñanza de lenguas las hizo el humanista checo J. A. Comenius, quien en 1631 publicó su *Puerta abierta de las lenguas*¹³.

En respuesta, en España aparecen -en primera instancia- gramáticas del español pensadas para nativohablantes, no para extranjeros. Un hecho de especial importancia en el terreno de la lingüística aplicada es la creación de la Real Academia Española en 1713 y el Diccionario de Autoridades. Poco después se imprimió el *Diccionario de la lengua castellana* (1726-1729) y luego la *Ortografía Española* (1741). En 1771 se completó el conjunto con la *Gramática de la Lengua Castellana*, que se convertiría en una obra imprescindible y normativa, como manual de referencia y consulta, sin ser un instrumento pedagógico.

A finales del siglo XVII aparece la obra de John Locke, *Some Thoughts Concerning Education* (1693), que es una compilación de las ideas de Comenius y Montaigne, como resultado de sus pensamientos de pedagogo y sus observaciones, pues Locke no era ni lingüista ni gramático.

En su obra, Locke condena la enseñanza gramatical y ataca a los profesores que basan su enseñanza en la memorización de reglas. Además, promueve la idea del aprendizaje „natural“ mediante el uso, „hablando“ y „leyendo“. Insiste especialmente en la motivación y el interés como medios esenciales para

¹³ Op. cit. p.542

que los niños aprendan lenguas. Como puede verse, Locke otorga prioridad a otros puntos de la lengua por encima de la gramática; es decir, supedita lo que se debe aprender a la idea de „utilidad“, pues para él, la enseñanza de la gramática distorsiona la finalidad práctica que implica el conocimiento de una lengua¹⁴.

Paralelamente, en Alemania, J. B. Basedow lleva a la práctica el método „natural“ en el aprendizaje de lenguas. Basedow había aprendido francés conversando con su patrona francesa, y con este mismo método trata de enseñar latín a los jóvenes; utilizando el *Orbis Sensualium Pictus* de Comenius. Con el tiempo, el príncipe Leopold de Dassau le encargará reorganizar el sistema educativo de la época. Hacia 1776, su fama era enorme, gracias a todo lo aprendido por sus alumnos con el nuevo método „conversacional“ y la introducción de la gramática solo cuando los alumnos ya están adelantados en el aprendizaje de la lengua. De esta manera, Basedow comprobó que la fluidez en la lengua se alcanza mediante la práctica y la conversación, mediante actividades interactivas y lúdicas.

A finales del siglo XIX y principios del XX el método gramática-traducción, también llamado método tradicional (pues se enseñaban lenguas clásicas: latín y griego) dominó la enseñanza de lenguas europeas y extranjeras, y muchos investigadores consideran que fue su utilización masiva la que dio lugar a las numerosas evoluciones que desembocaron en la aparición de las nuevas metodologías. El enfoque se basaba en la lectura y la traducción de textos

¹⁴ Recordemos que el aprendizaje de la gramática no posibilita el uso de la lengua como instrumento de comunicación.

literarios, lo que mantenía en segundo plano el aspecto oral. La lengua extranjera era desmenuzada y presentada como un conjunto de reglas gramaticales y de excepciones que podían ser relacionadas con las de la lengua materna.

Claude Germain afirma que uno de los objetivos principales era que el alumno fuera capaz de leer las obras literarias escritas en la lengua extranjera¹⁵. El método tradicional utilizaba sistemáticamente la memorización de frases como técnica de aprendizaje. La gramática era enseñada de manera deductiva, porque la lengua utilizada en clase era la lengua materna y la interacción se hacía en sentido único: del profesor hacia el alumno. El vocabulario se enseñaba en forma de lista de cientos de palabras -fuera de contexto- que el alumno debía aprender de memoria¹⁶.

No obstante lo anterior, el método gramática-traducción tuvo el mérito de tomar en cuenta no sólo la forma de la lengua, también el sentido y lo más importante: el aprendizaje de la gramática de L1 sería una ayuda para el aprendizaje de L2 y, así, el aprendizaje de L2 contribuiría al desarrollo intelectual.

Si bien durante esta transición no destacaron grandes nombres en el campo de la enseñanza del español para extranjeros, sí se siguió publicando material para la docencia.

El incremento de los viajes generó una necesidad de comunicación y una „urgencia“ por aprender otros idiomas, aparte del latín y el griego antiguo. La

¹⁵ Cfr. Germain, Claude, Op. Cit, p.102

¹⁶ Ibid., p. 106

enseñanza centrada en la gramática fue un tema que siguió preocupando a los lingüistas de la época; por lo tanto, se buscó una mayor eficacia en la docencia y el aprendizaje, al igual que una adecuación entre la manera de enseñar y el contexto social en el que vivía el hablante.

Capítulo 2. La situación del español como segunda lengua en Asia y Europa.

*La sangre de mi espíritu es mi lengua,
y mi patria es allí donde resuena
soberano su verbo, que no amengua
su voz por mucho que ambos mundos llene.*

*Ya Séneca la preludió aún no nacida
y en su austero latín ella se encierra;
Alfonso a Europa dio con ella vida.
Colón con ella redobló la Tierra.*

*Y esta mi lengua flota como el arca
de cien pueblos contrarios y distantes,
que las flores en ella hallaron brote,*

*de Juárez y Rizal, pues ella abarca
legión de razas, lengua en que a Cervantes
Dios le dio el Evangelio del Quijote.*

Miguel de Unamuno

Según la tradición judeo cristiana, Nemrod, bisnieto de Cham, tataranieta de Noé, el rey cazador, tuvo la idea de construir en Babel, hoy Irak, una torre tan alta que su cima alcanzara el cielo, el trono de Dios. Pero Dios puso fin a ese proyecto imponiendo la confusión de lenguas. Los seres humanos nunca se resignaron a esta barrera.

A lo largo de la historia, la colaboración entre personas y grupos de lenguas distintas ha desarrollado una industria que permite la comunicación entre dichos grupos sociales. Esta industria incluye institutos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas existentes en el mundo, así como agencias de traducción de textos e interpretación en cualquier ámbito profesional. Es ahora difícil concebir a la

humanidad como un solo pueblo, hablando una única lengua¹⁷. Por lo tanto, es un hecho que el aprendizaje de una lengua extranjera permite la expansión de diversas culturas y el progreso de la comunicación humana. Se revela, de igual manera, como un juego intelectual muy interesante en donde intervienen sistemas lingüísticos, semánticos y componentes socioculturales de una lengua.

La globalización ha cambiado el estado de las cosas como las conocíamos antes. Ningún país del mundo puede ignorar los eventos que se llevan a cabo más allá de sus fronteras. Los intercambios internacionales que eran raros y hasta cierto punto “exóticos” son ahora cotidianos en los negocios y en la vida familiar. Los ministerios de educación de cada país, que en un pasado se encargaban de preservar y transmitir las tradiciones y valores de una sociedad en particular, han ido cambiando poco a poco el enfoque de la educación para reflejar una naturaleza multicultural y una sociedad globalizada. La educación de ahora obliga tanto al profesor como al alumno a pensar más allá de su experiencia cultural en particular.

2.1 La situación del español en China

El ministerio de educación española¹⁸ refiere que, después de la fundación de la República China en el año de 1949, se fundaron escuelas de formación del ruso en Beijing, Shanghai y Harbin, Shenyang, Chonquin, Xi'anidihua. En diecinueve universidades se estableció el departamento de ruso, ya que expertos rusos iban a

¹⁷ Los antropólogos afirman que los grupos humanos tienen necesidad de distinguirse de los demás al mismo tiempo que deben cooperar con sus vecinos.

¹⁸ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Universidad de Valencia. *El mundo estudia español 2009-2010* [en línea] <<http://www.educacion.es/horizontales/ministerio/red-exterior/centros>> [Consulta: 3 de enero 2012]

China para la ayuda de la reconstrucción de la recién nacida República China. Así es como de 1949 a 1956 se cuidó la calidad de la enseñanza del ruso, pues China no había establecido relaciones diplomáticas con los países del occidente, por lo tanto, la demanda de personas con dominio de tales idiomas no era necesaria. En 1956 sólo había dos profesores de español y tan sólo cuarenta y un alumnos de español. Es hasta 1959 que se establece el departamento de lenguas con especialidad en inglés, persa, español, portugués, turco e italiano. En el instituto de radiodifusión de Beijing, como dato curioso, en 1959 se da un apego temporal de la enseñanza del español; sin embargo, el aprendizaje de lenguas se interpretaba como "rendir culto al extranjero" "hacer revolución sin aprender abc"

En 1960 se creó el departamento de español en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, en la Universidad de Beijing¹⁹ y el Instituto de lenguas extranjeras de Luoyang. A finales de los años 90, por el aumento de las relaciones diplomáticas con las economías de los países hispanoamericanos, se hace creciente la necesidad de personas calificadas en español, por ello, entre los años sesenta y setenta, alumnos y profesores fueron enviados a Cuba y a México para aprender y perfeccionar el idioma. A partir de ese momento existen universidades que poseen programas de intercambio con algunas universidades españolas; es el caso de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái con la Universidad de Alcalá de Henares. En México, los profesores de español

¹⁹ Yang, Ming. *De la lingüística aplicada a la enseñanza del español*. Tesina. Facultad de filología occidental. Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU)

podían acceder al Colegio de México para profundizar en el aprendizaje de la lengua española.

Actualmente, la lengua extranjera obligatoria es el inglés con una carga de 3 a 8 horas, dependiendo de la carga horaria de las asignaturas restantes, de aquí que las cifras al día de hoy nos hablen de una estimación de 400 millones de estudiantes de inglés, aunque existen centros de enseñanza primaria y secundaria denominadas “Escuelas de lenguaje extranjeras” que ofrecen una segunda lengua como el japonés, el ruso, el alemán, el francés y, en algunos casos, el español.

En el nivel universitario, la matrícula de los estudiantes de inglés, al ser obligatorio, coincide con la de alumnos registrados, esto es 23 741 800.

De francés, se estima que hay un total de 20,000 estudiantes en las setenta universidades que ofrecen filología francesa y las doscientas universidades que ofrecen cursos regulares además de 13 mil estudiantes de la Alianza Francesa.

El español es una lengua minoritaria en China, pues se calcula que unos 9,963 estudiantes matriculados en filología hispánica lo estudian como segunda lengua en otras especialidades.

El número de profesores es superior a 200²⁰, de los cuales, la mayoría es de China (80%) acompañados de lectores extranjeros (20%).

Los departamentos de español elaboran sus programas basándose en las características contrastivas de las dos lenguas, mientras que la metodología

²⁰ Ibid. p.25

utilizada mezcla métodos tradicionales y materiales elaborados por los propios profesores y métodos modernos. Cabe señalar que se estimula el uso del español en el aula y se permite el uso del chino con fines contrastivos.

En julio de 2006 entró en funcionamiento el Instituto Cervantes de Pekín que ofrece cursos regulares, especiales y de preparación para el diploma de español como lengua extranjera (DELE).

En cuanto a los materiales utilizados para la enseñanza del español, tenemos que el primero es publicado en 1959 por el Instituto de lenguas extranjeras de Beijing y se llamó *Español UNO*. En 1967 se publicó el segundo tomo: *Español DOS*. Este texto fue escrito por María Lecea, premiada por sus investigaciones de español como lengua extranjera con la encomienda Alfonso X, el Sabio, y la medalla de la amistad del buró de especialistas extranjeros.

Finalmente, en 1985 se publicó el tomo tres, que está considerado como la biblia de la enseñanza del español en China²¹.

En 1997 se publicaría *Español Sin Fronteras* (libro del alumno) nivel elemental, con un enfoque comunicativo y *Gente* basado en el enfoque por tareas, ambos editados en España.

2.2 El español en Europa

Los principales factores para el posicionamiento del español como lengua extranjera en Europa responden a numerosos factores, como lo indica Félix

²¹ *Ibíd.* p. 62

Herrero Castillo en su informe "*El mundo estudia español*"²², estudio realizado en el año de 2010, auspiciado por el Ministerio de Educación Español.

Herrero y su equipo analizaron el sistema educativo de cada país, considerando edades, ciclos e índices de analfabetismo; de igual manera, dedicaron un apartado al análisis de la enseñanza del español dentro de cada sistema educativo. Como resultado de esos estudios, Félix Herrero aclaró que la presencia de la enseñanza del español en Asia, Europa y América responde en un primer lugar a la presencia o ausencia de ministerios de educación y cultura, en este caso de España y de los países hispanoamericanos. Cabe señalar que el Ministerio Español de Educación cuenta con 20 consejerías, 11 agregadurías, 3 direcciones de programa y unos 90 asesores técnicos repartidos en el mundo en 40 países, así como 24000 profesores que participan en los programas de profesores visitantes, auxiliares de conversación y profesores en secciones bilingües.

Otro factor importante en el desarrollo de esta área, es la demanda que se observa en países como Estado Unidos, Reino Unido, Francia y Brasil, donde existe una gran presencia de nuestro idioma y en la reciente y creciente oferta en países como Rusia y China, aunque esta demanda se ve afectada directamente por las decisiones de la política educativa de cada país.

Otro factor de expansión es el desarrollo de programas en los mismos marcos de los distintos sistemas educativos, como son las secciones bilingües y

²² El mundo estudia español op. cit. p.5

las secciones españolas ofrecidas ambas por el ministerio de educación, cultura y deporte español.

2.2.1 Las secciones bilingües²³

El programa bilingüe comenzó en 1988 con la creación de la primera Sección Bilingüe en Budapest. Actualmente, existen un total de 63 secciones bilingües en Bulgaria, China, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia, creadas mediante acuerdos específicos y programas bilaterales de cooperación cultural y educativa entre España y los países mencionados. El objetivo es simple: se trata de difundir la lengua y la cultura española, así como favorecer la cooperación educativa y cultural entre España y los países que participan. Actualmente hay unos 135 profesores que participan en el programa. También se organizan viajes educativos anuales de dos semanas de duración para los alumnos de dichas secciones²⁴.

2.2.2 La sección española.

La sección española está constituida por profesores españoles que imparten clase de lengua y cultura españolas en un centro docente extranjero no universitario, con el objetivo de ofrecer a los alumnos la posibilidad de recibir educación española integrada en el sistema educativo del país. Este programa de la acción educativa exterior se desarrolla en un contexto de experiencias

²³ Ibíd.p.12

²⁴ Ibíd p.78

educativas de carácter intercultural y de promoción del bilingüismo. Se estima que existen 28 secciones ubicadas en 58 centros escolares de 6 países: Alemania, Estados Unidos, Francia, Italia, Países Bajos y Reino Unido²⁵ Todos los programas incluyen contenidos de Lengua y Literatura Españolas y de Geografía e Historia de España.

Los estudios cursados en las secciones españolas tienen validez en los sistemas educativos de los países donde están implementadas; su reconocimiento en el sistema educativo español se obtiene mediante la posterior convalidación u homologación de los mismos por el órgano competente del Ministerio de Educación. El reconocimiento de los estudios cursados en algunas secciones, como las de Francia y Miami en Estados Unidos, está regulado por la normativa específica. En la actualidad, 94 profesores españoles están destinados en secciones españolas y realizan sus estudios más de 10.100 alumnos.

Los encargados de este programa concluyen que existe una gran ventaja del español con relación al número de países en los que se distribuye, debido a que el español se está convirtiendo en la segunda lengua de comunicación internacional, así que considera importante:

"Redoblar el esfuerzo para apoyar la difusión del español fuera de nuestras fronteras en una línea estratégica irrenunciable en la política de nuestro país. La expansión de nuestra lengua y cultura es uno de los mayores activos (...) Es responsabilidad de todos, muy en especial de los responsables políticos rentabilizar este momento de expansión demográfica

²⁵ Ibid p. 89

*del castellano para crear las bases de un interés sólido en todo el mundo por nuestra lengua en un plazo medio y largo" Ángel Gabilondo, Ministro de educación.*²⁶

2.3 El caso de Alemania

La expansión y consolidación del español en el sistema educativo de Alemania ha ido en aumento en los últimos años, pues cada vez tiene más demanda el programa "Secciones españolas" frecuentado por parejas mixtas. En la escuela secundaria, hasta hace unos años, se le consideraba al español lengua tercera, pero ha crecido la demanda como segunda.

En la formación de profesores domina el inglés, pero el español se ve favorecido como segunda lengua en las escuelas de comercio y turismo, hotelería y oficios, todos ellos relacionados con la educación universitaria. Así, podemos afirmar que el español es una de las lenguas más demandadas en los centros de idiomas por razones culturales y prácticas. Se considera que entre 2006 y 2007 existían 5 285 estudiantes en esta situación, lo que significa que la consejería de educación española ha consolidado el programa "Secciones españolas."

En Berlín, Hamburgo y Munich no hay secciones españolas, pero el español sí existe como lengua extranjera. De 2008 a 2009 se registraron 714 alumnos en las ciudades de Frankfort, Karlsruhe y Munich.

Ahora bien, existe el programa de profesores visitantes españoles implantado en el año de 2003 para el curso 2008-2009. El número de profesores visitantes era de 80 en Centro de Baden-Wurtemberg, 37 en Baviera y 25 en

²⁶ *Ibíd* p. 33

Renania del norte de Westfalia. También podemos mencionar el programa de auxiliares de conversación que está constituido por 114 voluntarios distribuidos en 15 de los 16 estados federados que aumentó en el ciclo escolar 2007-2008.

Cabe señalar que en el programa de formación del profesorado se diseñan las actividades en colaboración con los responsables educativos de los ministerios e institutos, así como con las asociaciones de hispanistas y de profesores de español. Desde la consejería se organizan y apoyan diversas modalidades, en las que participan entre 1500 y 2000 profesores de enseñanza secundaria, bachillerato y formación profesional²⁷.

Todo esto nos indica que se consolida cada vez más la presencia del español en Alemania, desde el programa de secciones españolas hasta el programa de auxiliares de español.

2.4 El caso de Francia

El Ministerio de Educación Francés considera de gran importancia la necesidad de propiciar el aprendizaje de las lenguas extranjeras desde la enseñanza secundaria, de manera que la obligatoriedad se aplica en *Quatrième* (segundo de secundaria) y en *Troisième* (tercero de secundaria) con una carga de tres horas a la semana. En el bachillerato los alumnos pueden elegir además una tercera

²⁷ Ibíd p.33

lengua desde *seconde* hasta *terminale*. En teoría el alumno puede escoger entre trece lenguas modernas.²⁸

Es importante señalar que los alumnos de las “*grandes écoles*” y de las carreras universitarias no especializadas en lenguas, estudian dos lenguas extranjeras.

En el curso 2007-2008, el 93 % de los alumnos estudiaba inglés como primera lengua extranjera; alemán, el 7,5% y, en tercer lugar, el español un 1,5%. En términos de lengua extranjera, en segunda opción, están el español con el 70 %, le sigue el alemán con el 14,5% y en tercer lugar el inglés con el 8,2%. El total de alumnos que estudiaron español como L1, L2 o L3 fue de 2 128 284.

2.5 El caso de España.

Desde su creación en 1991, el Instituto Cervantes ha tenido dos principales misiones:

1. Promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y fomentar cuantas medidas y acciones contribuyan a la difusión y la mejora de la calidad de estas actividades.
2. Contribuir a la difusión de la cultura en el exterior en coordinación con los demás órganos competentes de la Administración del Estado.

²⁸ *Ibíd* p. 217

Es de destacar que el español se estudia en 86 países del mundo, lo que la convierte en la segunda lengua extranjera más estudiada en el mundo después del inglés. Por ello es que -dos años después de su creación en 1993- el Instituto Cervantes estaba presente en 21 países y, para 2006, los centros asociados eran más de sesenta. Cada día, el IC establece un promedio de 13 convenios en los centros asociados del mundo.

Para fortalecer las acciones anteriores, el IC se encarga de:

- Organizar cursos de lengua española.
- Organizar cursos de lenguas cooficiales en España.
- Organizar los exámenes y expedir los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE).
- Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
- Apoyar la labor de los hispanistas que difunden la lengua española.
- Colaborar con instituciones, sociedades y países hispanoamericanos en la difusión de su cultura.
- Disponer de bibliotecas abiertas al público.

En quince años el IC ha creado todo un conjunto de programas para la promoción de la enseñanza y la cultura en el mundo, haciendo de la educación a distancia una plataforma técnica y pedagógica. Actualmente, el usuario puede disponer de toda la información y servicios que brinda el Centro Virtual Cervantes (CVC), que

es la sede de la institución en Internet, y la principal referencia en la red de la lengua y la cultura de los países hispanohablantes.

Asimismo, acoge foros de debate y expone toda clase de materiales electrónicos para su difusión, tales como, exposiciones digitales, versiones electrónicas de las obras de Cervantes, obras de referencia para profesores e hispanistas, traductores, etc.

En el curso 2006 el CVC del IC recibió 16 millones de visitas de 125 países diferentes.

Por su parte, Aula Virtual de Español nació en 1997 como un proyecto auspiciado y desarrollado por el personal académico para homologar la enseñanza del español.

2.5.1 El Portal del hispanismo

El Centro de Referencia del Hispanismo en internet se inició como una triple base de datos (departamentos de español, hispanistas y asociaciones) de acceso gratuito. Hoy en día se puede encontrar información sobre:

- Departamentos y centros de investigación universitarios con departamento de español.
- Asociaciones de hispanistas y de profesores de español.
- Información sobre congresos, seminarios, jornadas o conferencias.

- Ofertas públicas de becas, cursos especializados y ofertas de empleo.
- Recursos en Internet para investigadores.
- Enlaces relacionados.

2.5.2 El Instituto Cervantes en cifras²⁹.

En la memoria publicada por el IC en su ejercicio económico de 2010 se reporta que el presupuesto asignado asciende a los 103, 387 miles de euros, de los cuales el 86% es auspiciado por el estado y el resto por los ingresos que la institución genera a través de actividades de docencia y de cultura. Cuenta, asimismo, con 1166 personas que prestan sus servicios como colaboradores, que son -en su mayoría- docentes.

Para dar cuenta de las actividades del IC señalaremos que en el curso académico 2009-2010 se ofrecieron 11 488 cursos generales y 2 865 especiales, junto con 863 cursos de formación de profesores, lo que hace un total de 15 216 cursos. De igual manera, se han alcanzado las 133 289 matrículas de español, 109 758 de los cursos generales, 23 531 de los especiales, 17 740 de formación de profesorado y 59 118 de AVE; esto es, un total de 210 147 documentos certificados.

²⁹ Instituto Cervantes. Memoria del Instituto Cervantes 2009-2010 [en línea] en < http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2009_2010.htm > [Consulta: 8 de mayo de 2012]

Capítulo 3. La didáctica del español como L2 en América.

Además tú no sabes lo que es enseñar el español así tan lejos de España, en estos momentos. El idioma es al fin y al cabo la esencia de un país ¿No crees tú que en el idioma se conservan y guardan una memoria, las esencias de un país? A veces explicando en clase un autor, salta a mi vista una palabra de esas cargadas de enorme significación espiritual española y me estremezco. Hoy, para mí, es la mejor memoria de mi país y como lo estudio y lo explico resulta que, sin querer, sin desear acordarme, lo estoy recordando a todas horas (...) siempre, después de vivir en el extranjero me ha emocionado al volver a España, oír mi lengua, el encontrarla otra vez, hablado por quién sea (...) ¿Es posible Marg, que no vuelva a España nunca?

Pedro Salinas, *Pasajero en las Américas*

No aspira este capítulo a realizar una exhaustiva observación en la historia del español en América; sin embargo, me parece de suma importancia conocer los comienzos de la enseñanza del español en nuestro continente.

Hoy en día, 12 lenguas superan los 100 millones de hablantes: chino, mandarín, inglés, español, hindi, bengalí, árabe, portugués, ruso, urdú, japonés, alemán. El español, en cuanto a su territorio, figura en cuarto lugar más extendido después del inglés, francés y ruso, con una superficie de 11 990 km². Se considera que el español tiene una gran trascendencia ya que en Estados Unidos existen 34 millones de hablantes. Además, de ser la lengua oficial en España, lo es de 19 países de América y el Caribe. Es una lengua de cultura de primer orden, la historia y la riqueza de la literatura española tienen un índice de comunicación

muy alta que se caracteriza por su homogeneidad lingüística, especialmente en sus niveles más altos³⁰.

La industria de la enseñanza del español en España y en América ha alcanzado proporciones inesperadas. El español es hablado por 440 millones de personas afirma Humberto López Morales y concluye que:

El español es hoy la cuarta lengua más hablada del planeta, pues la utiliza el 5,7% de la población mundial. La situación va en aumento, pues las proyecciones hechas por la Britannica World Data (Chicago) para 2030 nos dicen que seremos el 7,5% de los hablantes de todo el mundo (un total de 535 millones), muy por encima del ruso (2,2 %), del francés (1,4 %) y del alemán (1,2 %), lo que indica que para entonces solo el chino superará al español como grupo de hablantes de lengua materna. Si no cambian los rumbos, es muy probable que dentro de tres o cuatro generaciones el 10% de la población mundial se entienda en español.³¹

*El Clarín*³² afirma que para 2007 el español era estudiado como lengua extranjera por 14 millones de personas. En México, esta industria es de muy reciente creación³³, pues aproximadamente de 15 años a la fecha, se ha desarrollado con lentitud y de manera “espontánea” en ciudades como Puerto Vallarta, Ciudad de México y Cuernavaca, siendo esta última la segunda ciudad en el mundo en recibir extranjeros para el aprendizaje del español después de Salamanca.

³⁰ Universidad Autónoma de Guadalajara “El español en el mundo”. [en línea] <http://campusdigital.uag.mx/academia/espanol/esp_mundo.htm> [Consulta: 5 de abril de 2012]

³¹ López Morlaes, Humberto “El futuro del español” en Centrovirtual Cervantes. [en línea] en <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_09.pdf> [con acceso el 8 de mayo 2011]

³² Pogoriles, Eduardo “Argentina y España se disputan la enseñanza del español en el mundo” en El Clarín Disponible desde Internet en <<http://edant.clarin.com/diario/2007/09/17/sociedad/s-03301.htm>> [Consulta: 2 de mayo de 2012]

³³ Pulido, Guillermo y Martha Jurado Salinas. “La enseñanza del español en México: una industria en potencia” En: Il congreso Internacional de la lengua española, Valladolid (oct 2001) [en línea] <http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/pulido_g.htm> [Consulta: 2 de mayo de 2012]

3.1 América, 1492.

El viernes 12 de octubre, después de dos largos meses en alta mar, Cristóbal Colón llega a las Bahamas, isla que los indígenas llamaban Guanahani y que Colón llamará San Salvador. Este hecho ha sido registrado en la historia como el descubrimiento de América. Los historiadores modernos han preferido rebautizarlo como *el encuentro de dos mundos*. Para los cristianos será una fecha de gran importancia, debido a la introducción y propagación de la fe cristiana orquestada por los frailes agustinos, dominicos, franciscanos y jesuitas.

En este trabajo, este hecho histórico marcará el primer registro de la enseñanza del español como lengua extranjera en el continente americano, pues la lengua castellana se imponía como lengua oficial de la corte, al mismo tiempo que se daba la unificación del territorio español.

Como sabemos, el reino de Castilla y su variedad lingüística se extendieron por toda la península Ibérica y los conquistadores la distribuyeron por todo el continente americano. El objetivo final era la evangelización de los indígenas, por lo tanto, los frailes españoles -de gran vocación docente- se dieron a la tarea de enseñar el padre nuestro, los mandamientos, las oraciones y, en general, la doctrina católica por medio de dibujos, señas, ediciones bilingües en castellano y en “mexicano”, pues sabían la importancia que tenía el aprendizaje del español como medio para alcanzar ese objetivo.

Esto significa que asistimos a la primera práctica de enseñanza de una lengua en donde lo más importante no era el sistema lingüístico o los campos semánticos primarios, sino la transmisión de la cosmogonía de los españoles y del hombre europeo. Así pues, la lengua deja de ser un tratado de sistemas lingüísticos y se convierte en un vehículo de representaciones sociales y culturales³⁴.

3.2 Nueva España

Como hemos anotado en el apartado anterior, es en América donde se registran los primeros esfuerzos por la enseñanza del español como lengua extranjera, aunque han quedado pocos registros de la metodología empleada para su enseñanza.

Es importante señalar que, paralelamente, en Europa se creaba la escuela básica muy similar a como la conocemos hoy. Esto es, un sistema educativo que se inicia al nacer y que se desarrolla en cuatro ciclos de seis años de duración: la escuela materna a cargo de la madre con el vocabulario básico, el juego, el desarrollo de los sentidos y la memoria. De los seis a los doce años, se cursaba la escuela popular en donde se estudiaba la historia, la Biblia, catecismo, lectura, escultura, cálculo mental, historia, elementos de geografía y cosmografía. Los dos ciclos restantes eran la escuela secundaria y la Academia que correspondían al nivel universitario.

³⁴ Riva Palacio, Vicente. *México a través de los siglos*. Vol 1. Editorial Cumbre, S.A. México, D.F.1977 tomo II pág. 519

Habrá que recordar que esta educaci3n estaba reservada para los hijos de la nobleza y los gobernantes y la enseñanza se basaba en el culto religioso y la catequizaci3n. Gloria B ez³⁵ refiere que de la misma manera, la enseñanza de la lengua castellana en la Nueva España se centraba en la catequizaci3n. Los misioneros se val an de dibujos del catecismo, lienzos alusivos a la sacra historia pintados por los alumnos. Aunado a estos recursos, los frailes utilizaron la escritura, la fonética silábica y recursos geográficos a los naturales.

Dos años después de la caída de la Gran Tenochtitlán se inicia la labor de catequizaci3n por parte de la orden de los franciscanos donde se recibían, en pequeñas escuelas, a los hijos de los caciques y personajes principales indígenas. En estas primeras prácticas los misioneros empleaban la lengua de los naturales, lo que ocasion3 que para 1769 la lengua de Castilla fuera, en realidad, poco conocida y utilizada. Al reconocer esta situaci3n, Carlos III declar3 la enseñanza obligatoria de la lectura y escritura de la Lengua Castellana, sin abandonar la enseñanza de la doctrina cristiana. A este respecto, Riva Palacio anota:

“En los primeros días el principal cuidado de los religiosos fue la enseñanza de la doctrina cristiana a los indios, sin hacer distinciones de sexo, ni edad; pero poco después ya comenzaron a establecerse escuelas para enseñar a los niños a leer y a escribir, procurando no s3lo atraerlos por su voluntad y con el beneplácito de los padres de familia, sino también haciendo que las autoridades españolas obligaran a los señores y caciques a enviar a sus hijos a la escuela y hacer que concurriesen a ella los niños de los macehuales o jornaleros. En 1536 se abri3 para los indios el colegio de Santa Cruz de Tlatelolco al lado del convento de los franciscanos; all , bajo la direcci3n de los religiosos se enseñaba lectura, escritura, gramática latina, ret3rica, filosofía, música y medicina mexicana”³⁶

Aquilino Sánchez explica que los manuales utilizados en América eran los mismos utilizados en España; a saber, abecedarios, cartillas gramaticales, etc.

³⁵ Baez Pinal, Gloria Estela “Del catecismo a los libros de texto gratuitos, un panorama hist3rico de la enseñanza del español en la escuela primaria” en *El español de México* p. 16

³⁶ Cfr. Riva Palacio p. 519

Con especial atención en el uso de ideogramas o dibujos y señala: *“la lectura solía iniciarse mediante las “cartillas” para enseñar a leer, las cuales por cierto pronto empezaron a publicarse en los territorios ocupados por los españoles. Existen indicios de cartillas publicadas en América desde 1559.*³⁷

La primera de ellas se denomina *Primer libro de alfabetización en América* y se trataba de un pequeño folleto de 18 páginas que debía servir de base para la lectura.

Sánchez puntualiza que el contenido de dicho folleto constaba del abecedario, con las vocales y las consonantes desglosadas; el resto recopilaba las oraciones más comunes del cristiano: Padre Nuestro, Ave María y los mandamientos sacros. Se presume que el autor de ese trabajo para la utilización de los franciscanos haya sido Fray Pedro de Gante.

3.3 El caso de Canadá.

Canadá es un país que vive desde su fundación una dualidad lingüística en todos los ámbitos de la sociedad, por este motivo cada provincia posee sus propias prioridades, según las circunstancias sociales y políticas. Se puede encontrar una serie de marcos en las diferentes instituciones de todo Canadá tales como: *Intergency Language Roundtable (ILR) Scale, American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Proficiency Guidelines, New Brunswick Oral Proficiency Scale, Public Service Commission of Canada Second Official Language*

³⁷ Cfr. Aquilino Sánchez, p. 292.

Proficiency Levels, Canadian Language Benchmarks, Common European Framework of Reference for Languages.

The proposal for a common framework Reference for Languages (2006) es un trabajo de análisis en donde se explora la relevancia que el MCERL podría tener en un contexto canadiense. No existe un Marco que responda a esta dualidad, ni que facilite la cooperación entre ministerios de educación de las provincias y territorios, tampoco un punto de referencia para la enseñanza de las lenguas. El *Proposal* sólo se limita a determinar las posibles fortalezas y debilidades que presenta el MCERL en el contexto canadiense, se concluye que podría facilitar a las provincias y territorios canadienses herramientas comunes para alinear el progreso de la enseñanza de lenguas.

3.3.1. El programa de español tercera lengua en Quebec

Sandra Agudelo³⁸ describe la enseñanza del español en Quebec. Hace referencia a la toma en cuenta de las necesidades de los estudiantes, sus motivaciones e intereses. Subraya la importancia de la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje y la autonomía que de él se espera. Señala que el papel del profesor es propiciar el ambiente adecuado en las clases y proveer a los alumnos todas las herramientas que faciliten el dominio de la lengua. Es de gran importancia que la cultura esté integrada en todos los contextos para

³⁸ Agudelo, Sandra. *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado*. Tesis doctoral [en línea] < https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/Agudelo_Sandra_Paola_2011_memoire.pdf;jsessionid=COB6F66B5ABD13BE89F2D8D33BD503FD?sequence=2 > [Consulta: 5 de abril de 2012]

diferenciar las diferentes comunidades hispanohablantes. El programa en general propone, para esto, el desarrollo de tres competencias: interactuar en español (hablar), comprender (comprensión) y producir textos (producción).

Interactuar en español pone énfasis en los elementos que intervienen en la comunicación (contexto, emisor, mensaje), así como proponer temas que se acerquen a la realidad de los alumnos para que desarrollen su autonomía y pueda tomar riesgos.

Comprender textos variados en español es comprender la actividad visual, saber escuchar y leer desde el inicio del aprendizaje.

Al producir textos variados se desarrolla la realización de textos orales, visuales, escritos o mixtos. El objetivo principal es que el alumno esté expuesto a todo tipo de experiencias, además de que reutilice todos sus conocimientos gramaticales, léxicos y fonéticos, para cumplir con la intención comunicativa y el acto de habla que tiene que realizar.

En la educación primaria, el español se imparte en las escuelas primarias del sistema público únicamente en Alberta, Columbia Británica, Ontario y Quebec; en la escuela secundaria pueden elegir el español como lengua segunda, algunos de ellos abandonaron el estudio de la lengua francesa por el de la española.

Cerca de doscientos centros de enseñanza postsecundaria es decir, *college* y *CEGEP*, imparten cursos de lengua y cultura española³⁹.

A nivel universitario se imparte 76 titulaciones de primer ciclo, en el área de lengua y literatura española en 42 universidades. En programas de posgrado 17 en diez universidades distintas, el español está considerado como una lengua internacional en las 94 universidades canadienses⁴⁰.

El español es una de las lenguas con más posibilidades de expansión que se ofertan en el sistema educativo canadiense.

3.4 El caso de México.

La enseñanza del español como lengua extranjera en nuestro país es un sector relativamente reciente, aun cuando el centro de español para extranjeros CEPE de la UNAM esté por cumplir 90 años.

La realidad es que este sector ha sido poco explotado y poco profesionalizado; los profesores que por alguna razón llegaron a este tipo de enseñanza, llegaron por casualidad y muchos de ellos aprendieron las reglas gramaticales y la didáctica sobre la marcha.

Puerto Vallarta y la ciudad de Cuernavaca vivieron una gran época durante los años ochenta y noventa, donde gran cantidad de extranjeros, la mayoría norteamericanos, llegaba a dichas ciudades exclusivamente para el aprendizaje del español. Se creó una gran cantidad de escuelas privadas que ofrecían no sólo

³⁹ *Ibíd.* p.130

⁴⁰ *Ibíd.* p. 131

las lecciones de español, abrían su oferta a clases de cultura, historia, cocina, baile. Además ofrecían una gama de posibilidades de alojamiento y de servicios incluidos como lavandería, casa de cambio y servicios de banco dentro de los institutos y pequeños tours por la ciudad y a centros arqueológicos de interés.

El sector que iba creciendo y formalizándose en dichas ciudades y la ciudad de México sufre en 2009 un revés del que hasta la fecha no se ha podido recuperar, debido a que el presidente Felipe Caderón declara la existencia de un caso de gripe aviar en nuestro país. Ese verano Puerto Vallarta y Cuernavaca reportan la caída del 80% de estudiantes de español cuando unos meses atrás Cuernavaca era la segunda ciudad de preferencia de los extranjeros después de Antigua, Guatemala.⁴¹ Esta situación se agravó cuando en 2010 los Estados Unidos boletinaron a México como un destino peligroso para sus ciudadanos por la creciente ola de violencia.

El sector se paralizó y pocas escuelas pudieron sobrevivir. Los programas para fortalecer dicho sector, al verse sin estudiantes, se fueron quedando poco a poco en el olvido.

Siguen sin formarse profesores de lengua pues el mercado es nulo y se trabaja generalmente con programas y métodos elaborados en España que no tienen que ver con la realidad mexicana.

⁴¹ Bacaz, Verónica. “Ofrecerán pólizas para estudiantes” en El diario de Morelos. Domingo 9 de enero 2011

En la ponencia “El español en México: Una industria en potencia”⁴², Guillermo Pulido y Martha Jurado hacen mención de los beneficios que podría aportar a nuestro país la profesionalización de la enseñanza del español, en México. Hablan de la carencia de estrategias tanto del sector privado, como del sector público, y confían en que, a través de su análisis, esta industria pudiera desarrollarse. Ellos elaboraron una serie de encuestas que enviaron aproximadamente a 13 instituciones de enseñanza del español que localizaron por internet. Las preguntas giraban en torno al tipo de material didáctico que ofrecían, sobre los cursos de español, tipo de estudiantes y tipo de profesores, de los cuales sólo el 10% respondió a la solicitud.

De esas instituciones dedicadas a la enseñanza del español como L2, el 85 % son organismos privados y del sector público el 15%. La antigüedad de dichas escuelas de más de 15 años es del 47% y las escuelas que tienen entre 7 y 15 años son el 20%, las que tan solo tienen entre 3 y 6 años representan el 27%, mientras que las que tienen tan solo dos años representan el 7%. Los porcentajes relativos a los trabajadores administrativos y personal docente indican que el 40 % fluctúa entre 10 y 30 profesores. El 33% más de 30 profesores. El 21% sólo cuenta con 10 profesores o menos.

⁴² Pulido, Guillermo y Jurado, Martha “ *El español en México: una industria en potencia*” [en línea]<
http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/pulido_g.htm> [Consulta: 11 de junio de 2012]

Asimismo, Pulido y Jurado comentan la existencia de otros cursos además del español, como clases de arte, de literatura, cocina, cerámica y danza; la primera parte del estudio termina con un análisis de los medios de comunicación utilizados para la promoción de los cursos. En la segunda parte se profundiza sobre los cursos en sí. En cuanto a los niveles, el 100% de las escuelas afirmaron ofrecer cursos de básicos, intermedios y avanzados, el 87% registra cursos con propósitos específicos y el 73%, cursos de perfeccionamiento. Se plantean cuestiones del número de horas por semana y el costo.

Posteriormente se plantean preguntas sobre el material utilizado. La mayoría de las escuelas afirma trabajar con una serie de libros elaborados por el CEPE. *Pido la palabra* es utilizado en el 44 % de las escuelas, el 25% utiliza el texto *Estoy listo*, y el 31% restante utiliza otro tipo de materiales importados o elaborados por ellos mismo. Las cifras obtenidas respecto al número y perfil de los estudiantes son las siguientes: en un 40% de las escuelas se recibe anualmente entre 50 y 100 estudiantes; en un 33% se recibe más de 1 000. Algunas escuelas (el 13%) reciben a menos de 50 y el resto se divide entre un 7% que recibe entre 100 y 500 y el otro 7% entre 500 y 1 000. Respecto a la nacionalidad, los estadounidenses representan el 32%, seguidos por los canadienses con un 22%; después están los alemanes con el 12%, los japoneses con un 10%, los franceses con un 7%, al igual que otro tipo de nacionalidad que no fue mencionada en el cuestionario (7%); los brasileños representan un 5% y los coreanos y chinos el 2%. Se trató también de averiguar sobre los requisitos curriculares del personal docente. En el 37% de las instituciones se exige experiencia docente (no se

especifica si particularmente como profesores de español a extranjeros), el 32% pide licenciatura afín, el 26% posgrado, el 26% solicita otras cualidades y el 7%, estudios de bachillerato). También se preguntó por su conocimiento del Centro de Enseñanza para extranjeros de la UNAM. Finalmente, en cuanto a la concentración geográfica, en el centro del país están establecidas el 39% de las instituciones. Las zonas del sureste, suroeste y bajo tienen, cada una, 17% de la oferta. Por ciudades, Cuernavaca cuenta con el mayor número de escuelas

3. 4. 1 El Centro de Español para Extranjeros de la UNAM. CEPE

Este centro fue abierto gracias a la labor de intelectuales como Pedro Henríquez Ureña, Julio Torri, Vicente Lombardo, Carlos Pellicer, Alfonso Caso, Jaime Torres Bodet, Daniel Cosío Villegas, entre otros, en 1921 y fue concebido para recibir alumnos del extranjero, principalmente de los Estados Unidos. Se ofrecieron desde un principio cursos de español, historia y literatura⁴³.

La llamada “escuela de verano” fue tomando importancia y reconocimiento. Sus cursos empezaron a ser aceptados en diferentes universidades e instituciones dando créditos para los alumnos visitantes.

Más adelante, en 1944 se da la apertura de la Escuela Permanente de Extensión en San Antonio Texas; en ella comenzaron a ofrecerse cursos de

⁴³ Maqueo, Ana María. “La formación de profesores de español como L2” en Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español”, marzo 1980, año XIII, No. 22

español debido al gran crecimiento de la comunidad hispanohablante en la frontera sur de los Estados Unidos. La EPESA simboliza hoy para la UNAM una tradición de cultura y aporte académicos entre México y los Estado Unidos.

En 1995 se creó la escuela de extensión en Canadá (ESECA), lo que fortaleció las relaciones entre los países que integran la región de América del Norte en el contexto del Tratado de Libre Comercio.

Así mismo se han ido creando escuelas de extensión universitarias en otras importantes ciudades de los Estados Unidos, tales como Chicago y Los Ángeles, que tienen como objetivo dar apoyo a nuestros compatriotas y respuesta a sectores públicos y privados, así como a instituciones académicas y culturales.

Dentro de la República Mexicana encontramos el CEPE de Taxco, Guerrero, el CEPE de Ciudad Universitaria y el CEPE del área de Polanco; en ambos se ofrece una gama de cursos y servicios, así como formación de profesores de español y certificaciones.

Aquella escuela de verano que en un principio contaba con 67 alumnos, es hoy el centro de enseñanza y difusión de la lengua más importante con sede en tres países y con más de 7000 alumnos al año.

3.4.2 Plan de estudios actual del CEPE. (2010)

Guillermo Pulido describe el nuevo plan de estudios (NPE) del CEPE,⁴⁴ como el resultado de un proceso de reflexión sobre los trabajos realizados en ese centro desde su creación, el perfil de los estudiantes dentro de la UNAM y fuera de México, además los cambios que se han dado en las metodologías de las lenguas extranjeras.

Pulido también da un estimado de las instituciones de enseñanza e informa que en América Latina se cuenta con aproximadamente 1040 escuelas de español⁴⁵. México es uno de los países con mayor demanda de enseñanza de español, a pesar de que tiene esta lengua como nativa. Le sigue Brasil, el único gran país que no tiene el español como lengua nativa y oficial. En México es la segunda lengua estudiada (5 %), después del inglés (89 %).

3.5 El caso de Cuernavaca, Morelos.

El 85 % de las escuelas de español en México son privadas y poco menos de la mitad tiene una antigüedad mayor de 15 años. Según la Asociación de Escuelas de Español en Cuernavaca (AIPEC), la enseñanza del español en nuestro estado comienza a ser reconocido en el año de 1961, cuando Ivan Illich

⁴⁴ Pulido González, Guillermo. "Algunas estrategias académicas para el fortalecimiento internacional del español" en Decires, revista del centro de enseñanza para extranjeros Nueva época. Vol. 10 nums 10-11 2007 UNAM pp 41 a 62

⁴⁵ Smoliner, M. 2011 [en línea] < <http://www.spanishcourses.info> > [Consulta: 5 de abril de 2012]

abre su Centro de Documentación Internacional (CIDOC) para preparar misioneros católicos para América Latina. La localización de Cuernavaca, a tan sólo una hora de la Ciudad de México, y su clima la vuelven atractiva para los estudiantes extranjeros.

La institución que Illich creó tenía como objetivo principal discutir ideas y puntos de vista sobre la sociedad del momento en cuanto a educación, ecología, medicina, etc. Por lo tanto, al CIDOC llegaban intelectuales, políticos, gente de la iglesia católica, artistas, actores y más. Aunque Illich nunca pensó fundar una escuela de español, durante los 14 años que vivió en el CIDOC, entrenó a un nutrido grupo de maestros que aprendieron la técnica de enseñanza básica por medio del Foreign Service Institute del Departamento de Estado de los Estados Unidos. Al cerrar el CIDOC, algunos de los maestros que adquirieron experiencia en el centro, fundaron las escuelas de español de Cuernavaca que ahora se conocen.

Se identifica a Morelos como la entidad con mayor número de escuelas de español (30%); le siguen el Distrito Federal (6%) y Puebla (4%). En total, la zona centro del país tiene el 40% de las escuelas de español como L2.

En recepción de alumnado, 40% de las escuelas de español recibe entre 50 y 100 estudiantes internacionales; 33% registra más de 1000; y 13% menos de 50. Respecto a la nacionalidad de los estudiantes: 32% son estadounidenses,

22% canadienses, 12% alemanes, 10% japoneses, 7% franceses, 5% brasileños, 2% coreanos, 2% chinos y 7% de otros orígenes.

En Cuernavaca, un estudio de mercado de la Universidad Internacional contabiliza entre los años 1995 y 2000, una afluencia de 10 mil estudiantes de español, lo que se reporta como turismo educativo. De las 33 escuelas de español investigadas, el alumnado tiene la siguiente distribución: 21.64% Universidad Internacional; 18,34% ITESM; 11% Cemanahuac; 8,65% Cuaunahuac; 6,11% Mex Inmers; 4,28% Fénix; 3,67% ICC; 18,7% otras.

Cabe mencionar que en Morelos se generan 25 millones de dólares por este sector. La derrama económica es cercana a los 24 millones de dólares por cuenta de los propios estudiantes⁴⁶.

En cuanto al número de trabajadores administrativos y personal docente que emplean, se trata de pequeñas empresas. En la mayoría de los casos (40%) el número fluctúa entre 10 y 30 profesores. Las escuelas que emplean más de 30 profesores alcanzan un 33%; mientras que el 27% sólo cuenta con 10 maestros o menos. En cuanto a los trabajadores administrativos, la mayoría de las escuelas encuestadas tiene menos de 10 de ellos (80%), y las escuelas que tienen entre 10 y 30 sólo alcanzan un 20%.

Por lo que respecta a la oferta educativa, además de clases de español, el 25% de las escuelas imparte también clases de literatura, el 21% de historia y

⁴⁶Cfr. La industria del español op. cit

otros idiomas. Clases de arte sólo hay en el 14% de las instituciones. Entre los cursos paraescolares se encuentra cocina, cerámica y danza.

Capítulo 4. Metodología empleada en la enseñanza del español en el siglo XX.

La mentalidad renacentista incrementó los viajes y generó una necesidad de comunicación y una „urgencia“ por aprender otros idiomas, además del latín y el griego antiguo. La enseñanza centrada en la gramática siguió preocupando a los lingüistas de la época; por lo tanto, se buscó una mayor eficacia en la docencia y el aprendizaje, al igual que una adecuación entre la manera de enseñar los contenidos y el contexto social en que se vive.

A pesar de los intentos innovadores que hubo para encauzar la enseñanza de lenguas extranjeras con otras ciencias afines, como la pedagogía y la psicología, y de los materiales prácticos adoptados por autores como Vives o Comenius, la enseñanza de la gramática ha oscurecido permanentemente dichas novedades. Al lado de los autores más conocidos también han existido otros de menor relieve que han expuesto puntos de vista realistas, prácticos y pragmáticos derivados de la observación de los procesos naturales de aprendizaje y del sentido común, que a su vez han permitido que los „métodos“ y „técnicas“ denominados „conversacionales“ se mantuvieran vivos.

Es de suma importancia anotar la transición y evolución dadas en cuanto a la enseñanza de lenguas en el siglo XVII. Por un lado, el humanismo valoraba más el texto y la cultura, por el otro, en el movimiento de Reforma surge el *realismo*

pedagógico donde no sólo hay que aprender conocimientos, sino la aplicación en sí misma de dichos conocimientos. Como gran innovador de esta pedagogía, podemos mencionar –nuevamente- a Juan Amós Comenius, quien dedicó su esfuerzo al estudio de cuestiones pedagógicas y afirmaba que la lengua debía ir de la mano de la experiencia real⁴⁷. Jean Piaget dirá sobre este autor:

*“ por una paradoja extremadamente instructiva desde el punto de vista de la historia de la ciencias, este metafísico que soñaba con una ciencia integral, contribuyó escribiendo **Una gran didáctica y sus tratados especiales**, creó con esto una ciencia de la educación y una teoría de la didáctica que se encamina a las disciplinas autónomas, se puede creer que esa es su principal gloria (...) Toda lengua debe de ser aprendida más por el uso que por las reglas, quiero decir que es necesario aprender escuchando hablar, leyendo, copiando, haciendo ejercicios de imitación escritos y orales, lo más seguido posible”⁴⁸.*

Bajo esta nueva visión de la educación globalizada y multicultural analizaré la manera en que Europa, en los primeros años de este nuevo siglo, enfrentó el cambio de paradigmas en la enseñanza de las lenguas extranjeras emitiendo el Marco Común de Referencia Europeo.

4.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL, 2001) es un documento elaborado entre 1993 y 2000 por investigadores reunidos y dirigidos por la división de políticas lingüísticas del Consejo Europeo con sede en Estrasburgo. Este organismo lleva a cabo actividades a favor de la diversidad

⁴⁷ Cfr. Germain p. 83

⁴⁸ *Ibíd.* pág. 95

lingüística y del aprendizaje de lenguas en el marco de una convención cultural europea abierta el 1 de diciembre de 1954. Reagrupa actualmente 46 estados europeos ,y promueve políticas que tienen como objetivo reforzar y profundizar la comprensión mutua y consolidar la democracia y mantener la cohesión social.

El documento original del MCERL fue publicado en 2001, durante el año internacional de lenguas y reside, ante todo, en el hecho de que se trata del primer instrumento de política lingüística verdaderamente transversal a todas las lenguas y prolonga los trabajos efectuados por los niveles iniciales llamados “*Nivel umbral*”; éstos fueron editados y elaborados de 1975 a 1990, con base en una visión común de aprendizaje y de utilización de idiomas, pero cada uno dedicado a una lengua específica.

Aquellos solamente efectuaban una descripción de contenidos basados en un programa nocional-funcional y estuvieron dirigidos por Wilkins, Van Ek, Trim y Richterich, el Treshold Level. Para el inglés y para otras lenguas más con el nombre de “*Nivel Umbral*” (Agudelo, 2011) y es lo que posteriormente se conocería como el enfoque nocional-funcional.

El MCERL define una metodología de descripción y de análisis de una situación de aprendizaje y de enseñanza de una lengua viva con, entre otras ventajas, una terminología aceptada y aprobada por los expertos europeos. Pretende, de alguna manera, aminorar las barreras que existen entre los sistemas educativos de cada país miembro de la comunidad europea, que a la larga fomente la colaboración nacional e internacional de instituciones

gubernamentales y no gubernamentales, que se dedican al desarrollo de métodos de enseñanza y de evaluación en el campo del aprendizaje de lenguas modernas.

Los manuales y los exámenes se basan, cada vez más, en los seis niveles de referencia, de los seis niveles de competencia y en las cinco competencias del lenguaje que se proponen. Esta propuesta ha sido de gran impacto para la planificación y la elaboración de currículos para la enseñanza en las escuelas y universidades y en la formación continua en institutos de lengua y cultura, sin dar directivas a los docentes sobre lo que deben de hacer o cómo deben hacerlo.

El marco da una gran importancia a las necesidades de los estudiantes, sus motivaciones y los recursos con los que estos cuentan para lograr un proceso enseñanza y aprendizaje más efectivos.

A continuación resumiré el contenido del MCERL⁴⁹ en cada uno de sus capítulos:

4.2 Contenido del Marco Común de Referencia Europeo.

El capítulo uno define los objetivos y las funciones del MCERL a la luz de la política general en lenguas del consejo europeo, en particular, de la promoción del plurilingüismo en respuesta a la diversidad lingüística y cultural de Europa. Establece una diferencia entre multilingüismo y plurilingüismo considerando el primero como un conjunto de lenguas aprendidas yuxtapuestas, con el único fin de alcanzar un nivel alto y siendo el plurilingüismo (Goullier, 2012) una competencia

⁴⁹ Consejo de Europa. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN [en línea] en < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf > [Consulta: 23 de julio de 2012]

que el usuario adquiere y aprovecha de un repertorio de saber ser y saber hacer y de conocimientos en diversas lenguas para hacer frente a situaciones de comunicación diversas.

Este capítulo expone los criterios que el MCERL debe satisfacer, así como las razones de la importancia de este tipo de trabajo, tales como facilitar el aprendizaje y enseñanza desde preescolar hasta la universidad en las distintas instituciones, así como facilitar la cooperación entre ellas en cuanto a diseño de contenidos y expedición de certificados.

El capítulo dos explica en detalle el enfoque establecido. Se funda en un análisis del uso de la lengua en términos de estrategias utilizadas por los estudiantes para poner en práctica las competencias generales y las competencias comunicativas, con el fin de llevar a cabo las actividades y operaciones que suponen la producción y recepción de textos que tratan de un tema en particular, lo que posibilita el llevar a cabo tareas que les permitirán confrontarse a situaciones variadas de la vida social. Se establecen los parámetros de descripción de la utilización de la lengua y de la capacidad a utilizarla, así como los ámbitos tales como el público, el personal, el educativo y profesional.

El capítulo tres introduce los niveles comunes de referencia en donde se establecen los criterios de descripción y los criterios de medición. Se analizan los seis niveles de referencia, a saber: *acceso*, *plataforma*, *umbral*, *avanzado*, *dominio* y *maestría*. Estableciendo claramente que las instituciones de cada país podrán adecuar sus niveles a sus sistemas de niveles y módulos, según las necesidades.

El capítulo cuatro expone en detalle, aunque no de manera exhaustiva ni definitiva, las categorías ideales necesarias en la descripción de la lengua del el aprendiz, en función de los parámetros identificados y que cubren, paso a paso, los dominios y las situaciones que constituyen el contexto de la utilización de la lengua: las tareas, los objetivos y los temas de comunicación; las actividades, las estrategias y las operaciones de comunicación y los textos, en particular, en relación con las actividades y los apoyos.

El capítulo cinco entra en detalle en las competencias generales y comunicativas del usuario. Se enuncian las competencias generales y las competencias lingüísticas. Las generales implican los conocimientos generales del mundo sin tanta relación con la lengua como el conocimiento declarativo, el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural. Las destrezas y habilidades se definen en saber hacer, saber, ser y saber aprender. Las competencias implican: la competencia lingüística, la competencia sociocultural, la competencia pragmática y la competencia semántica,

El capítulo seis prevé las operaciones de aprendizaje y de enseñanza de las lenguas y trata de la relación entre adquisición y aprendizaje, de la naturaleza y el desarrollo de una competencia plurilingüe, así como las opciones metodológicas del tipo general o más particularmente en relación con las categorías expuestas en los capítulos 3 y 4. Los fines y objetivos de aprendizaje y

enseñanza serán definidos a partir de las necesidades de los alumnos y la sociedad.

Se presenta en forma nivelada cada capacidad o habilidad, lo que permite una mayor flexibilidad de utilización para los usuarios que responderá mejor a la capacidad cognitiva de cada estudiante, en cada lengua que aprenda, ya que se considera existe un cierto desequilibrio en las competencias pluriculturales y plurilingües de cada idioma. Por ejemplo, se puede tener un buen conocimiento de la cultura de una comunidad, pero un conocimiento pobre de su lengua. Se definen, así mismo, las estrategias que tanto el alumno, como las instituciones deberán poner en marcha para las mejores condiciones del aprendizaje, y le otorgan, al final del capítulo, una gran importancia a la definición del error y su papel dentro del aprendizaje de una lengua.

El capítulo siete presenta más en detalle el papel en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

El capítulo ocho se interesa en las implicaciones de la diversificación lingüística en la concepción del currículo y trata de puntos tales como: plurilingüismo y multiculturalidad; objetivos de aprendizaje diferentes; principio de concepción de un currículo; escenarios curriculares: aprendizaje continuo de lenguas; competencias modulares y parciales.

El capítulo nueve presenta diversas finalidades de la evaluación y los tipos de evaluación que corresponden a la luz de la necesidad de reconciliar los criterios concurrentes de exhaustividad, de precisión y de posibilidades operatorias.

La bibliografía general propone una selección de obras y de artículos que los utilizadores del MCERL consultarán para profundizar las cuestiones tratadas. La bibliografía hace referencia a las publicaciones del Consejo Europeo, así como obras publicadas en otros lugares.

El anexo A comenta la elaboración de descriptores de competencia. Se explican los métodos y los criterios de escalonamiento, además de las exigencias para la formulación de los descriptores de los parámetros y categorías.

El anexo B proporciona una vista general del proyecto que ha permitido en Suiza, formular y escalonar los ejemplos de los descriptores. Las escalas de demostración del texto están inventariadas con su número de página.

El anexo C contiene los descriptores para la autoevaluación de una serie de niveles adoptados por el proyecto DIALANG de la Comisión Europea para Internet.

4.3. La enseñanza de lenguas en el siglo XX

Hacia mediados del siglo XX, asistimos al advenimiento de lo que se denominó "era científica" de la didáctica de lenguas. Numerosos investigadores se dieron a la tarea de proporcionar los fundamentos científicos de la enseñanza. Es así como a lo largo del todo el siglo XX se pueden distinguir tres grandes orientaciones o corrientes:

1. Una corriente “integrada” que reúne los tres métodos que le dan igual importancia a la naturaleza de la lengua que a la concepción del aprendizaje.
2. Una corriente lingüística que reúne los métodos que están fundados sobre todo en una concepción articulada de la lengua más que en el aprendizaje. Tal es el caso del enfoque situacional y del enfoque comunicativo.
3. Una corriente de orientación filosófica que reúne los métodos o corrientes fundados en alguna teoría psicológica del aprendizaje. Estos métodos ponen énfasis únicamente en el proceso y las condiciones de aprendizaje. En este caso se encuentran los enfoques del movimiento de Ascher, el enfoque natural de Krashen y el enfoque por tareas.

En el presente trabajo nos ocuparemos de los siguientes métodos y enfoques:

- El método tradicional
- El método directo
- El método natural
- El método audiolingual
- El enfoque comunicativo
- El enfoque por tareas

4.3.1 El método tradicional⁵⁰

Se puede decir que desde el siglo XVII y hasta el siglo XIX se fue sucediendo una serie de métodos para facilitar y mejorar los problemas educativos y de

⁵⁰ Cfr. Puren, Christian, op. cit, p. 27

aprendizaje. Para esto, se pusieron en práctica diferentes métodos educativos que significaban una sustancial mejora en el aprendizaje de lenguas, pero también evidenciaba una necesidad de optimizarlos. Esta búsqueda del método ideal responde al propósito de encontrar respuestas a las preguntas de orden metodológico que presenta la enseñanza del español como lengua extranjera.

En el siglo XVII se puede mencionar el método tradicional, llamado también método prusiano o método de gramática y traducción, desarrollado por el estadounidense Sears a partir de 1845. Éste se basaba fundamentalmente en la enseñanza del latín como lengua culta. El objetivo de este método era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto; sus procedimientos se centraban en el análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica, la morfológica y la sintáctica. Asimismo, la traducción de textos literarios era muy valorada, el análisis contrastivo y otras actividades que se fundamentaban en la enseñanza de la gramática. El método gramática traducción o llamado método tradicional tiene el mérito de tomar en cuenta no sólo la forma de la lengua sino también el sentido, es decir, la comprensión del texto. El método tradicional se basa en dos postulados:

1. Aprender la gramática de una lengua segunda o lengua extranjera ayuda para el aprendizaje de la lengua materna, de hecho, sería un poco más realista afirmar que el aprendizaje de una lengua extranjera puede sensibilizar en sus diferencias y similitudes entre lengua extranjera y lengua uno, lengua materna.

2. El aprendizaje de una lengua segunda contribuye al desarrollo del intelecto.

Es curioso anotar que históricamente la enseñanza de lenguas vivas se basó en gran parte en la enseñanza del latín y su metodología. Al final del siglo XIX esta enseñanza de lenguas vivas se renueva oponiéndose precisamente a la manera de enseñar el latín

4.3.2 El método directo⁵¹

El método directo presenta un avance significativo frente el método tradicional, pues ya se plantea la necesidad de una gramática que promueva la comunicación oral y toma en cuenta las necesidades de los estudiantes. Por lo tanto, la enseñanza de la gramática en este método se llevó a cabo en un plano secundario y el procedimiento de enseñanza era deductivo aunque con sus limitaciones.

Algunos aspectos negativos de este método fueron la representación de diálogos y situaciones en el aula que nunca se iban a encontrar en la vida real, así como el aprendizaje del léxico pasivo, las explicaciones físicas que no eran posibles en otros casos y la ausencia de corrección que podía fosilizar errores en etapas muy tempranas. Conoció un cierto éxito en las escuelas privadas; sin embargo, fue difícil implantarlo en las escuelas públicas, puesto que se tenía que recurrir a profesores que hablaran el idioma como lengua materna.

⁵¹ Ibíd p.94

Como puede verse, el método directo se basa en el postulado de la similitud del aprendizaje de una L1 en un medio natural y de una L2 en un contexto escolar. Para que la comparación fuera válida en el proceso enseñanza – aprendizaje, habría que tomar la misma cantidad de tiempo que se toma un niño para adquirir su lengua materna; además, el individuo que aprende una L2 tiene una cierta experiencia del mundo, así que las condiciones no serían totalmente idénticas. En este método, la concepción de la lengua es sobre todo descriptiva al principio, pues no se toman en cuenta los objetivos comunicativos.

A pesar de todo, el método directo ha contribuido a popularizar ciertas técnicas pedagógicas como pregunta-respuesta oral, objeto-imagen, textos narrativos; por lo tanto, se utiliza frecuentemente entre los principiantes de L2 que no tienen una lengua en común.⁵²

4.4 Métodos del siglo XX

Hacia la mitad del siglo XX asistimos al advenimiento de lo que llamamos la era científica en didáctica de lenguas segundas y extranjeras. La integración de las corrientes psicológicas, filosóficas y lingüísticas a la didáctica abrieron distintos caminos hacia la mejora en esta práctica, una de ellas es la integración de la lingüística aplicada. La doctora en lingüística y profesora titular de filología española en la Universidad Complutense de Madrid, Isabel Santos Gargallo, en uno de sus trabajos de investigación de la enseñanza del español como LE, ha dado la siguiente definición de lingüística aplicada:

⁵² Ibíd pág. 131

*Es una disciplina científica mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística*⁵³

Podemos asumir, a partir de esta definición, el carácter científico otorgado ahora a la lingüística aplicada, pues la actividad comunicativa que implica el lenguaje ha obtenido su posición dentro de un conjunto de ciencias que estudian los problemas de comunicación y de relaciones humanas.

En este sentido, la lingüística comprende un amplio abanico de posibilidades comunicativas, cuyo objetivo es la resolución de problemas relacionados con el lenguaje dentro de un marco académico con una metodología basada primordialmente en la lingüística como ciencia, más la inclusión de los aportes de otras disciplinas y con un desarrollo autónomo.

Se puede decir que tal disciplina científica tuvo su primer reconocimiento en 1946, año en que la universidad de Michigan ofreció un curso con este propósito. Dos profesores de esta universidad, Charles Fries y Robert Lado fueron los impulsores de dichos estudios.

En 1948 se empezó a publicar la primera revista especializada *Language learning actually of applied linguistics*. El consejo de Europa apoyó financieramente los trabajos preparatorios entre 1962 y 1964 que concluyeron ese mismo año con la fundación de l'Association Internationale de Linguistique

⁵³ Santos Gargallo, Isabel (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco libros, p.10

Appliquée y con la celebración de su Primer Congreso en la ciudad francesa de Nancy. Por esta razón se conoce a la sociedad por las siglas francesas AILA, frente al hábito de citar a las asociaciones internacionales por sus siglas en inglés.

La Universidad de Edimburgo también aportó estudios significativos en esta área, ya que había fundado la primera Academia de Lingüística Aplicada en el Reino Unido en 1957 con la dirección de Ian Catford. Dos años después se fundó en Estados Unidos el Center of Applied Linguistics (CAL) cuyo primer director fue Charles Ferguson. En la definición de los objetivos del CAL figura una nueva visión de lo que es la lingüística aplicada: promover el estudio del lenguaje y ayudar a la gente a alcanzar sus metas educativas, laborales y sociales por medio de una comunicación más eficaz. Para ello se desarrollaron actividades de diseminación de información, de investigación de aspectos prácticos y de desarrollo de instrumentos concretos, así como la formación de especialistas en recursos humanos, lo que también incluye a los maestros y los administradores escolares. Todo ello con el objetivo de reducir barreras que se levanten a causa de un dominio limitado de la lengua en personas que tienen orígenes, culturas y usos lingüísticos diversos. Para los hablantes, por tanto, el objetivo primordial es lograr la igualdad de oportunidades.

En España la formalización de la lingüística aplicada puede fecharse el 31 de mayo de 1982. Ese día se reunieron en la Universidad de Granada varios profesores universitarios que dieron los primeros pasos en la creación del AESLA *Asociación española de lingüística aplicada*. Cuando mencionamos lingüística

aplicada nos referimos a la enseñanza de los idiomas, especialmente a la enseñanza de segunda lengua o lengua extranjera, pero en un sentido más amplio. Recordemos que el campo de estudio de la lingüística aplicada abarca la lingüística informática, la recuperación de información en lingüística, el tratamiento crítico de textos, la traducción asistida por ordenador, la lexicología, la terminología y la planificación de las lenguas. Todos estos contenidos fueron considerados, fundamentados y formalizados por Pit Corder en su *Introducing of applied linguistics*, cuyo contenido está muy centrado en el ámbito de la enseñanza en lenguas extranjeras; a saber:

- Lengua y aprendizaje de lengua.
- Lingüística y la enseñanza de lengua.
- Métodos de la lingüística aplicada.

El llamado “padre de la Lingüística Aplicada”, Pit Corder, es catedrático de la Universidad de Edimburgo. Fue presidente de la Asociación en Lingüística Aplicada en la Enseñanza de Lenguas en Gran Bretaña en el año 1978.

Dentro del campo de la lingüística aplicada es necesario definir algunos términos que retomaremos a lo largo del siguiente capítulo. De inicio, es importante señalar la diferencia entre **enfoque** y **método**. Método viene de la palabra inglesa *method*, es el término empleado para designar el conjunto de principios teóricos prácticos que fundamentan y justifican las decisiones que se

toman en el aula para motivar y agilizar el proceso de aprendizaje⁵⁴ De esta manera existe un modo ordenado y sistemático para llegar a un fin determinado.

Por otro lado, método se refiere a la manera concreta de hacer las cosas en el aula. El término enfoque se refiere al conjunto de las diferentes teorías sobre la naturaleza del aprendizaje del lenguaje y las distintas aproximaciones⁵⁵.

4.4.1 El enfoque comunicativo⁵⁶

El enfoque comunicativo se desarrolló en Francia a partir de 1970, en reacción a la metodología audio oral y el método audio visual. Aparece en un momento en el que Gran Bretaña cuestiona el enfoque situacional y, en Estados Unidos, la gramática generativa transformacional de Noam Chomsky está en pleno apogeo.

Se le llamó enfoque y no método por prudencia, ya que no se le consideró una metodología sólida. Aunque Chomsky realizó grandes críticas a los métodos audio oral y situacional, su lingüística no es la fuente directa del enfoque comunicativo, ésta es la convergencia de algunas corrientes de investigación así como el advenimiento de diferentes necesidades lingüísticas en el marco de referencia que fue, en definitiva, lo que dio nacimiento al enfoque comunicativo.

Como puede advertirse, no hay ruptura en los objetivos entre las metodologías estructurales y el método funcional, como lo había sido con el método directo y el tradicional. La diferencia se sitúa esencialmente al nivel de

⁵⁴ Cfr. Op. Cit. p. 20

⁵⁵ Ibíd pág 49

⁵⁶ Ibíd pág. 122

competencia, pues para los estructuralistas lo importante es la competencia lingüística, mientras los funcionalistas privilegian la competencia comunicativa.

En ese momento, el interés de numerosos psicólogos, sociólogos, pedagogos se centró en las necesidades de un nuevo público compuesto por adultos, principalmente migrantes. La ley de julio de 1971 en Europa, instituía el derecho a la formación continua, es por eso que se pusieron en marcha nuevas metodologías.

En este sentido, los centros escolares buscaron apropiarse del sistema de enseñanza de lenguas extranjeras para adultos insertados en el mundo del trabajo, lo que produjo una brusca inversión del modelo educativo de referencia. Así, en los años sesenta, el método audiovisual se basó en la selección y graduación lingüísticas hechas sobre listas de frecuencia que supuestamente correspondían a la lengua de base, que debía ser el uso posterior de la lengua extranjera. Pero a principios de los años setenta las metodologías se enfrentaron a un problema. Una gran parte de la investigación en didáctica de las lenguas vivas en los años setenta, se orientaba hacia el análisis de las necesidades antes de elaborar un curso de lengua, lo que provocó una nueva definición de aprendizaje.

Ahora sabemos que aprender una lengua, es aprender a comportarse de una manera adecuada en situaciones de comunicación, donde el alumno tendrá oportunidad de encontrarse utilizando los códigos de la lengua meta (LT).

Por lo tanto, la enseñanza funcional está fundada en las necesidades de lenguaje reales del individuo y en el aula se prevé una relación de locutor a locutor en ciertas situaciones de comunicación, según ciertos roles sociales.

En Europa el *Niveau Seuil* consistió en una primera tentativa de elaborar una enseñanza funcional para las lenguas extranjeras. Se determinaba la necesidad de los alumnos en función de actos de habla que debían poner en práctica en ciertas situaciones. Hasta ese momento la toma en cuenta de las necesidades era desconocida. El profesor fijaba los contenidos de aprendizaje a partir de objetivos generales. Según Germain “la enseñanza de una lengua está estrechamente ligada a un tipo de público al cual se dirige”, resulta entonces necesario, hacer una descripción minuciosa de dicho público.

Existen diferentes factores de diversificación de necesidades de los alumnos según el país donde vive, los contactos que su país mantiene con el país donde se habla la lengua, la especialidad escogida para sus estudios y las propias diferencias de los individuos.

La evaluación de las necesidades en el medio escolar es difícil de establecer, puesto que los alumnos no la tienen clara. Es entonces, papel de un especialista establecer una lista de necesidades más o menos generales para un medio escolar en particular.

En el enfoque comunicativo las cuatro habilidades pueden ser desarrolladas, puesto que todo depende de las necesidades de los alumnos. La lengua se concibe como un instrumento de comunicación o de interacción social.

Los aspectos lingüísticos: sonidos, estructuras, léxico, constituyen la competencia gramatical que no es en realidad sino componente de una competencia global: la competencia de comunicación. Ella toma las cuatro dimensiones lingüísticas y extralingüísticas que constituyen un *savoir faire* a la vez verbal y no verbal; un conocimiento práctico del código y de las reglas gramaticales de la lengua extranjera para comunicar, y conocer las reglas de empleo de esta lengua; es decir, qué formas lingüísticas emplear en una tal o cual situación. El objetivo primordial es llegar a una comunicación eficaz.

Ahora bien, los investigadores piensan que una comunicación eficaz implica una adaptación de las formas lingüísticas a la situación de comunicación (estatus del interlocutor, edad, rango social, lugar físico, etc.) y a la intención de comunicar o función del lenguaje (pedir la identificación de un objeto, pedir permiso, dar una orden, etc.).

En este último caso, es importante acudir a la pragmalingüística pues el sentido de lo comunicado no es totalmente idéntico al mensaje que el locutor quiso transmitir, ya que el sentido está dado por la interacción social, la negociación entre interlocutores.

El enfoque comunicativo no tiene como objetivo, como en los métodos audio oral y conductista, crear un hábito. Para los psicólogos cognitivistas, el aprendizaje es un proceso mucho más creativo, más sometido a las influencias internas que externas. Es por tal motivo que los ejercicios estructurales han sido tan criticados, ya que provocan cierta lasitud tanto en alumnos como en

profesores; mientras que en el enfoque comunicativo las construcciones no deben funcionar fuera de los enunciados naturales de la comunicación.

Desde este punto de vista, el aprendizaje ya no está considerado como pasivo, pues recibe estímulos externos, y se convierte en un proceso activo que se desarrolla en el interior del individuo y que es susceptible de ser influido por este individuo. El resultado depende del tipo de información presentada al alumno y de la manera en que él va a tratar esta información. El profesor actúa, entonces, como “consejero” y debe recurrir a documentos auténticos; es decir, no concebidos exclusivamente para una clase de lengua extranjera.

El enfoque comunicativo presenta, al menos para la comprensión oral, diversas formas destinadas a transmitir un mismo mensaje. Toma en cuenta el nivel de discurso y se distingue entre cohesión (las relaciones existentes entre dos enunciados) y la coherencia (las relaciones establecidas entre dos enunciados y la situación extralingüística).

La lengua de comunicación es la lengua extranjera, pero se puede utilizar la lengua materna y lo que concierne al error, está considerado como inevitable.

Según D. Coste⁵⁷, el acto de habla en el enfoque comunicativo es una herramienta de análisis todavía muy estático y falto de realidad psicológica. Las listas de estructuras morfosintácticas y de palabras dieron lugar a las listas de

⁵⁷ COSTE, D “1940 à nos jours: consolidations et ajustements”, *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial “La didactique au quotidien”, janvier. (1998), pp.71-95

actos de habla y de nociones, lo que significa que no se habría superado la etapa de la descripción.

Entre los grandes aportes del enfoque comunicativo tenemos que no es necesario disponer de un buen curso para realizar una buena enseñanza y que el alumno debe estar situado en el primer lugar, que el escrito debía recuperar su estatus y que no es necesario de seguir un curso general de lengua para alcanzar un objetivo específico.

4.4.2 El método Natural de Krashen⁵⁸

La idea de desarrollar un método natural vino de Tracy Terrel en 1977. En un artículo de la revista americana *Modern Language Journal* expuso su concepción de la lengua y a partir de ese año realizó diferentes experiencias sobre su método. Stephen Krashen y Terrel se asociaron y juntos crearon una concepción original sobre la adquisición de L2, cuya colaboración se publicó en 1983 en una obra titulada *El método natural* en donde las partes teóricas fueron escritas por Krashen y las partes de aplicación pedagógica fueron escritas por Terrel. Lo natural en este método tiene como objetivo poner en valor la ausencia de un orden gramatical, así como la ausencia de recurrir a la L1 del alumno; por lo tanto, se debe considerar la adquisición de una lengua y no el aprendizaje de esta.

El objetivo fundamental es promover la comprensión y la comunicación. Los objetivos comunicativos están expresados en términos de situaciones (el hotel) y de sujetos (alguien que busca un albergue por la noche). Para la comprensión del

⁵⁸ Cfr. Germain, Claude op. cit. p. 203

escrito es recomendable dejar a los alumnos la elección de sus libros y sus lecturas.

Durante los últimos 20 años, Krashen ha publicado más de 100 libros y artículos y ha sido invitado para dar más de 300 conferencias en universidades de Estados Unidos y Canadá. Esta es una breve descripción de la teoría ampliamente conocida y aceptada, que ha tenido un gran impacto en todos los ámbitos de la investigación y la enseñanza de una segunda lengua desde 1980.

La teoría de Krashen de adquisición del segundo idioma se compone de cinco hipótesis principales: la hipótesis de adquisición-aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis de orden natural, la hipótesis de entrada, y la hipótesis del filtro afectivo. La distinción de adquisición-aprendizaje es fundamental de todas las hipótesis en la teoría de Krashen y la más conocida entre los lingüistas y profesionales del lenguaje. Según Krashen hay dos sistemas independientes de los resultados de una segunda lengua: "la adquisición" y "el aprendizaje".

La adquisición es el producto de un proceso subconsciente, muy similar a la de los niños sometidos a proceso cuando adquieren su primera lengua. Se requiere una interacción significativa en Lengua Meta - la comunicación natural - en la que los hablantes se concentran no en la forma de sus declaraciones, sino en el acto comunicativo. El aprendizaje es el producto de la instrucción formal y comprende un proceso consciente que se traduce en el conocimiento consciente sobre el idioma: por ejemplo el conocimiento de las reglas gramaticales. De acuerdo con el "aprendizaje" es menos importante que la "adquisición".

La hipótesis del monitor explica la relación entre adquisición y aprendizaje y define la influencia de éste último sobre el primero. La función de control es el resultado práctico de la gramática aprendida. Según Krashen, el sistema de adquisición es el iniciador de expresión, mientras que el sistema de aprendizaje desempeña el papel de "monitor" o "editor".

En este orden de ideas el monitor actúa a partir de una planificación, después se da la edición y corrección de la función; cuando se cumplen las tres condiciones se da el aprendizaje; es decir, el aprendiz de una lengua segunda tiene el tiempo suficiente en su disposición, él / ella se centra en la forma o piensa acerca de la corrección, y él/ ella aprende la regla. Parece que el papel del aprendizaje consciente es algo limitado en el rendimiento de un segundo idioma. Según Krashen, el papel del monitor es - o debería ser - de menor importancia, que sólo se utilizará para corregir las desviaciones "normales" del habla y para dar un discurso más 'pulido' en apariencia.

Krashen también sugiere que hay una variación individual entre los estudiantes de idiomas por lo que sugiere 'vigilar' su uso. Con este método es fácil distinguir a los alumnos que utilizan el "monitor" todo el tiempo (la mayoría de los usuarios); los alumnos que no han aprendido o que prefiere no utilizar su conocimiento consciente (el mínimo usuarios), y los alumnos que utilizan el "monitor" adecuadamente (usuarios óptimos)⁵⁹.

⁵⁹ Ibíd, p. 304

Una evaluación del perfil psicológico de la persona pueden ayudar a determinar a qué grupo pertenecen. Por lo general, los extrovertidos son menores usuarios, mientras que los introvertidos y perfeccionistas son más usuarios. La falta de confianza en sí misma es frecuentemente relacionada con el uso excesivo de "Monitor

La hipótesis del orden natural se basa en resultados de la investigación, que sugiere que la adquisición de estructuras gramaticales sigue un "orden natural" que es predecible. Para un idioma determinado, algunas estructuras gramaticales tienden a ser adquiridas a edad temprana, mientras que otras a finales. Este orden parece ser independiente de la edad de los alumnos, de fondo L1, condiciones de exposición, y aunque el acuerdo entre los aprendientes no siempre fue del 100% en los estudios, hay similitudes significativas que refuerzan la existencia de un orden natural de la lengua de adquisición. Krashen, sin embargo, señala que la implicación de la hipótesis del orden natural no determina que un programa de lengua deba basarse en el orden que se encuentra en los estudios. De hecho, rechaza la secuencia gramatical cuando el objetivo es la adquisición del lenguaje.

La hipótesis de entrada es el intento de Krashen para explicar cómo el alumno adquiere una segunda lengua. En otras palabras, esta hipótesis es la explicación de Krashen de la forma en que la adquisición de segundas lenguas se lleva a cabo. La hipótesis de entrada sólo se ocupa de "adquisición", no de "aprendizaje". Según esta hipótesis, el alumno mejora y progresa a lo largo del "orden natural" cuando él / ella recibe "input" segunda lengua que es un paso más

allá de su actual etapa de la competencia lingüística. Por ejemplo, si un alumno está en una etapa "i", entonces la adquisición se lleva a cabo cuando él / ella está expuesto a 'input comprensible' que pertenece al nivel de 'i + 1'. Dado que no todos los alumnos pueden estar en el mismo nivel de competencia lingüística, al mismo tiempo, sugiere Krashen que de entrada la comunicación natural es la clave para diseñar un plan de estudios, asegurando de esta manera que cada alumno recibirá un 'i + 1' de entrada que sea apropiado para su propia etapa de la competencia lingüística.

Por último, tenemos la hipótesis del filtro afectivo, que Krashen define como una serie de "variables afectivas" que debe proporcionar un facilitador para crear la escena discursiva idónea . Estas variables son la motivación, la autoconfianza y la ansiedad. Krashen afirma que los estudiantes con alta motivación, confianza en sí mismos, con una buena imagen de sí, y un bajo nivel de ansiedad están mejor equipados para tener éxito en la adquisición del segundo idioma. La baja motivación, baja autoestima y ansiedad debilitante se pueden combinar para 'levantar' el filtro afectivo y formar un "bloqueo mental" que impide la emisión comprensible. En otras palabras, cuando el filtro está "arriba" impide la adquisición del lenguaje. No olvidemos que el afecto positivo es necesario, pero no suficiente por sí solo, para que la adquisición tenga lugar.

4.4.3 El enfoque por tareas⁶⁰

Se le da este nombre a una serie de estudios teóricos sobre la adquisición de segundas lenguas y de propuestas básicas, de elaboración de currículos y modelos de unidades didácticas que pretende reivindicar una forma nueva de enseñar una lengua extranjera.

La enseñanza mediante tareas ha sido adoptada por diversas instituciones, tanto por la elaboración de materiales, como por la formación de profesorado, hasta la planeación curricular.

El plan curricular del Instituto Cervantes contempla la utilización y experimentación de tareas compatible con su sistema de niveles contenidos (...) también se ha adoptado la utilización de tareas para la elaboración de unidades didácticas y la formación de profesorado en Estados Unidos y en Italia⁶¹

Cualquier acto de habla tiene un propósito y cumple una tarea. No estamos hablando sin decir nada. En el enfoque basado en tareas, el aprendizaje se fomenta a través de la realización de una serie de actividades como pasos hacia la realización exitosa de tareas. El objetivo trata de alejar la utilización del idioma en frases descontextualizadas, utilizar el idioma como vehículo para las auténticas necesidades del mundo real. Al realizar la tarea, el lenguaje se utiliza de inmediato en el contexto del mundo real del alumno, por lo que el aprendizaje es auténtico. En el marco del enfoque, el lenguaje no es pre-seleccionado y dado a los alumnos que lo practican, sino que proviene de los alumnos con ayuda del facilitador

⁶⁰ Zanón, Javier et al. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Editorial Edinumen, 1999 p.24

⁶¹ Ibidem

satisfacen las demandas de las actividades y tareas. El enfoque demanda la participación en gran medida de los alumnos experimentados activamente con su acervo de conocimientos y utilizando las habilidades de deducción y un análisis del lenguaje independiente con el fin de explotar la situación por completo con éxito. En este enfoque, la motivación para la comunicación se convierte en la principal fuerza motriz. Se pone el énfasis en la fluidez comunicativa en lugar de la indecisión a cargo de la presión en los enfoques didácticos para producir expresiones intachables. La exposición a la lengua de destino debe ser en una forma natural que ocurre en un contexto. Esto significa que los materiales que se utilizan, no están hechos especialmente para una clase de lengua, sino que se han seleccionado y adaptado a partir de fuentes auténticas. Javier Zanón dice al respecto:

La tareas son planes de trabajo que conducen a la elaboración de una tarea final. Algunos ejemplos de tareas finales son: elaborar una encuesta sobre la ciudad en la que vivimos y proponer un debate de sus problemas y plantear posibles soluciones. Suele trabajarse con un serie completa de materiales, libro del alumno, libro del profesor, audio, video y cada unidad está orientada a la realización de una tarea final⁶².

Para el aprendizaje basado en tareas, el centro de atención está sobre una tarea final. Esta tarea se define como una empresa auténtica y correspondiente a las necesidades de los alumnos. En el caso de los programas europeos de trabajo para jóvenes, estas tareas se relacionan con el trabajo de los participantes y reflejará las tareas y situaciones en las que se encuentran involucrados.

La dinámica consiste en cuatro pasos:

⁶² Zanón, Javier et al. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Editorial Edinumen, 1999 p.20

- a) una pre tarea
 - b) la preparación de la tarea,
 - c) la realización de la tarea
 - d) la post tarea
- a) La pre tarea

El profesor explora el tema con el grupo y pone de relieve palabras y frases útiles. Para los facilitadores que deseen explotar materiales, es en esta etapa que el material elegido tendrá que relacionarse con la tarea. En la preparación para el cumplimiento de tareas del facilitador tendrá que considerar cómo se explota la obra de libre elección de material. Explorando el tema con el grupo podría ser la explotación de una imagen, ver un clip de vídeo, o analizar un texto. El material explotado puede ser utilizado para el contenido del tema como un trampolín o resaltar palabras y frases útiles. Es el profesor quien decide la cantidad y el tipo de trabajo de lengua que piensa que va a ser necesario para los alumnos, pero es necesario recordar que el propósito de utilizar un material es como una pre-tarea en sí misma.

Ejemplo:

Material de la explotación: Imagen o texto para adentrarse en el tema

Estrategia: Lluvia de ideas.

Ejecución: Hacer una lista, la comparación de ideas, el intercambio de experiencias, activar el idioma para obtener y proporcionar vocabulario.

b) La realización de la tarea

Puede consistir en un juego de roles, un cuestionario o la lluvia de ideas para un debate. En esta etapa es necesario que el estudiante recicle el uso del lenguaje y se familiarice con el contexto de la tarea.

c) Para llegar a la post tarea, la etapa anterior se fue dirigiendo hacia esta etapa, mediante la plena preparación de los alumnos ideológica y lingüísticamente para ello. Esta parte del ciclo de la tarea reflejará, lo más estrechamente como sea posible, un compromiso auténtico de los participantes en el trabajo que se tendrá que llevar a cabo.

Algunos ejemplos de tareas son:

- Elaboración de un cartel

- Realización de un juego de roles

- Realizar con un debate

- Elaboración de un folleto

- Realizar una presentación

Cuando se utiliza el enfoque por tareas, tienen que tomarse en consideración varios factores, tales como: el perfil del hablante, la metodología a

utilizar, negociación del contenido con los estudiantes y la elección de los materiales.

Perfil del hablante. Si va a preparar los materiales antes de la llegada de un grupo, se recomienda la elaboración de un probable perfil del grupo. Incluso si el perfil no es exacto, será un marco para empezar. Es muy útil para apuntar sus materiales en una descripción del grupo y ajustar posteriormente según sea necesario. Usted rara vez se enfrentará a un grupo homogéneo, aunque los participantes sean de la misma nacionalidad. A pesar de todos los participantes estarán involucrados en trabajo juvenil y pueden tener similares preocupaciones e intereses, sus antecedentes de aprendizaje es probable que hayan sido muy diferentes.

Es muy posible que en un grupo se encuentren tantos perfiles de aprendizaje como participantes haya, pues cada persona vendrá con sus propias experiencias, sentimientos y actitudes, que son propensos aparecer durante una tarea. Algunos participantes pueden no estar dispuestos para discutir algunos temas; por lo tanto, un plan de acción apropiado tendrá que negociarse si una tarea específica requiere un cierto método para que tenga éxito.

La metodología a utilizar. En profesor de lengua hará una programación adecuada de las estrategias de aprendizaje de sus estudiantes, debe tomar en cuenta la edad, las necesidades especiales, su razón para el aprendizaje de una lengua, las experiencias previas del grupo en el aprendizaje de otra lengua extranjera.

La negociación de contenidos. Un motivo más de elección de actividades en clase son los deseos de los participantes. No obstante si el profesor siente la necesidad después de una evaluación de introducir a los participantes a una nueva metodología o contenido, esto tendrá que ser discutido con ellos.

La elección de los materiales. Si no se cuenta con un manual de apoyo, se podrá con antelación preparar el material adecuado, los materiales de apoyo podrán ser creados con la participación de los estudiantes: la fabricación de flashcards para el aprendizaje de vocabulario, dibujos y esquemas de ciudades y casas. El recorte de revistas con material para el soporte de una conversación, hasta material auténtico como un menú de un restaurant o los horarios de tren o del cine.

Capítulo 5. El enfoque por tareas en Centro Escolar Williams

*Llego a preguntarme a veces si las formas superiores
de la emoción estética no consistirán, simplemente,
en un supremo entendimiento de lo creado.
Un día, los hombres descubrirán un alfabeto
en los ojos de las calcedonias,
en los pardos terciopelos de la falena,
y entonces se sabrá con asombro que
cada caracol manchado era,
desde siempre, un poema.
Alejo Carpentier*

La poesía es un universo de sentimientos y de pensamientos que se transforman en imágenes al entrar en contacto con la realidad y con el mundo. El texto poético en clase de ELE es una herramienta de exploración de esos sentimientos y pensamientos además de exploración de uno mismo, de los otros, del mundo y del lenguaje. Su utilización supone acompañar al estudiante en el descubrimiento de la expresión cultural y social implícita de la lengua que estudia.

Empecé mi labor en las lenguas extranjeras en 1993 en la ciudad de Cuernavaca, específicamente en el área de francés dado que estudié en una escuela francesa. En 1998 realicé la formación de profesores de Lengua extranjera en el CELE de la UNAM. Mi relación con el francés continúa hasta el día de hoy, actividad que realizo en la Alianza Francesa de Cuernavaca.

En el año de 1993, en la institución donde trabajaba, el Centro Universitario Angloamericano estaba por recibir un grupo muy grande de norteamericanos en verano y necesitaban profesores de español lengua extranjera. El director en aquella época, Marco Antonio Adame Castillo, me invitó a participar con la condición de que tomara la formación de profesores de lengua extranjera, esta vez

en español. La tomé y ese verano recibimos aproximadamente 300 estudiantes. Compartí en aquella época la labor con varios profesores que trabajan en Cuernavaca desde mucho tiempo atrás, sin ninguna formación en letras o en enseñanza de idiomas, incluso con profesiones como químicos, biólogos, que llevaban años de experiencia en la enseñanza, lo que resultó un verano de grandes aprendizajes para mí.

Me dediqué con mi grupo de nivel básico, con aproximadamente 8 estudiantes, a tomar clases de salsa, elaboramos piñatas, nos íbamos a restaurantes, en la mañana después de haber visto el vocabulario de las frutas y las verduras, nos íbamos al mercado Adolfo López Mateos a comprar frutas y verduras. O después de haber estudiado un tema de “cómo pedir en un restaurant” salíamos al centro a desayunar. Íbamos a zonas arqueológicas cercanas. Es decir, los estudiantes se encontraban en verdadera inmersión, pasábamos muy poco tiempo en el aula y muy poco tiempo en cuestiones gramaticales. Así pasé los siguientes 10 años recibiendo en verano grupos de norteamericanos, de la misma edad entre 15 y 18 años, utilizando más o menos las mismas prácticas antes mencionadas. En 2001, aproximadamente, las escuelas con las que teníamos convenio dejaron de traer estudiantes a nuestro centro y entonces me dediqué a la enseñanza del español de forma particular. Gracias a mi relación con la Alianza Francesa y la comunidad francesa, cada vez que algún francés llegado a nuestra ciudad necesitaba clases de español, la Alianza le daba mi nombre. Así, desde 2001 hasta la fecha he recibido franceses en mi casa con los que he trabajado principalmente con *Pido la*

palabra, método que me funcionó desde el primer momento y el cual he trabajado en todos sus niveles.

En 2009 entré a trabajar al Colegio Williams de Cuernavaca impartiendo la materia de taller de análisis literario. Con la particularidad de que en Marzo o abril recibimos aproximadamente 3 ó 4 estudiantes de intercambio del colegio Havergal de Toronto, Canada y a las que cada año me asignan darles un mini curso de español donde el principal objetivo es una apreciación de la cultura mexicana.

Diseñé el curso en tres semanas, en la primera semana trabajo los aspectos gramaticales que ya saben y los que les falta saber, la segunda semana vemos aspectos de cultura mexicana, desde historia, pintura, cine y expresiones idiomáticas, y con ello aprovechamos el tiempo para desarrollar la competencia oral. La mayoría de las estudiantes tienen un excelente nivel gramatical por lo que, al estar en contacto con la lengua en inmersión total, les permite el desarrollo de la competencia oral mucho más rápido. Diría que llegan a nuestro colegio con un nivel B2 y salen con un nivel C1 de competencia. La tercera semana la dedico a canciones y textos poéticos. Es, según mi percepción, la que más agrada a las estudiantes.

Me he dado a la tarea de investigar las implicaciones del texto poético en clase y la didáctica de dicho género tanto en lengua materna como lengua extranjera. Este capítulo remite a mi trabajo en el aula con las estudiantes, y mis investigaciones sobre las implicaciones sobre el texto poético en clase.

5.1 Didáctica del texto literario.

La poesía se revela como un acto de comunicación y de autoexpresión por excelencia. Bien tratada, la poesía nos ofrece experiencias y sensaciones de manera intensa por lo que, a través de la poesía, los alumnos pueden expresar vivencias personales y esta actividad puede convertirse en un aliciente desde el principio.

En mi experiencia, basta acercar la poesía a los alumnos en sus formas más sencillas para despertar un verdadero interés en ella. Cuando logran, a través de un trabajo en conjunto, traspasar la barrera de la impenetrabilidad a través de la simple aceptación del juego del lenguaje como potenciación al máximo de las posibilidades expresivas de la lengua, aprenden a su vez la dimensión formal y comunicativa con la dimensión lúdica. El lenguaje poético integra componentes sensoriales, afectivos y conceptuales. En civilizaciones antiguas, se asociaba la palabra con la magia, ciertos grupos primitivos le atribuían valores curativos y en su gran mayoría carecía de rima, sólo eran repeticiones.

5.1.1 El papel del texto literario en los enfoques de enseñanza de lengua extranjera.

El texto literario ha pasado por diversas etapas a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Como recordamos en el método tradicional el texto literario constituía el centro de la enseñanza de la lengua por su calidad de texto auténtico. La lengua podía ser observada, estudiada y analizada. El objetivo lingüístico era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la

literatura de la lengua objeto. Se basaba fundamentalmente en la enseñanza del latín como lengua culta pero posteriormente se desarrolló también para el aprendizaje de otras lenguas europeas.⁶³

En los años 60 se elimina la literatura por completo ya que la competencia oral era el centro del aprendizaje. Se le considera un material no apto para el desarrollo de habilidades “importantes” como la expresión oral.

Con la implementación en clase del enfoque comunicativo, el objetivo se centra en el mensaje y en desarrollar tareas específicas como conocer los horarios del autobús, pedir de comer en un restaurant, pedir una información por teléfono, etc. El texto literario es poco apreciado aunque se le reconoce su calidad de “material auténtico”

Ahora, en el MCERL, la literatura vuelve a ser utilizada en el salón de clases poniendo en evidencia la importancia de la utilización de ésta con un enfoque específico para poder abordarlo en clase. Según el MCERL, los textos literarios contribuyen al desarrollo de la competencia pragmática y de la competencia discursiva además ayuda a generar “hablantes instrumentales”, “agentes sociales” y “mediadores” interculturales” El marco hace hincapié en el aspecto cultural y sociocultural de la literatura sin dejar a un lado sus posibilidades de favorecer la práctica lingüística.

⁶³ Ricahrds, JC; Rogers, T.S. *Approches and methods in language teaching*. 2a edición. Cambridge university press, 2001

5.2 el enfoque por tareas

La literatura es un fenómeno cultural de primer orden. Es importante subrayar que la utilización del texto literario debe de estar orientado a potenciar aspectos lingüísticos y comunicativos y desarrollar diversas destrezas y habilidades comunicativas. Debe ser un input lingüístico.

Sí es posible utilizar el texto literario en clase por diversas razones: se acerca a un discurso auténtico, es un material hecho para hablantes nativos. Los textos representan muestras de la colectividad de la cultura y el pensamiento.

La literatura ofrece una gama de posibilidades culturales que permite que el estudiante observe desde afuera esa otra cultura que se le ofrece para encontrar puntos en común y puntos de diferencias. Podrá desarrollar la competencia comunicativa en un espacio también para el encuentro léxico-gramatical, la competencia discursiva sociocultural y el desarrollo de actividades de comprensión y de expresión escrita. Es una herramienta didáctica que ofrece destrezas y micro destrezas y la teatralización.

El texto literario impone dificultades mayores para el estudiante así como para el docente más allá de los lingüísticas o socioculturales, así mismo, siendo un material auténtico, impone la puesta en marcha de una metodología específica para la aprehensión del texto por parte de los estudiantes.

En este capítulo, basado en mi experiencia profesional de la enseñanza de lenguas extranjeras, quiero proponer una metodología específica para el uso de la poesía dentro del aula de español para extranjeros.

Exponer los beneficios que aporta el texto literario en el aprendizaje de dicha lengua

5.3 Los beneficios de la utilización del texto lírico en la enseñanza del español ELE

Khemais Jouini, en su artículo "*El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso*"⁶⁴ enuncia los beneficios que a su parecer podría aportar el texto lírico en el proceso enseñanza y aprendizaje de la lengua. Para empezar, la calidad de material auténtico, es decir que, elaborados por nativos, los hace un reflejo de un comportamiento lingüístico y cultural de la colectividad que habla la lengua. Así, el texto lírico resulta un apoyo imprescindible para la enseñanza de la lengua en un contexto real,

El texto propone modelos explícitos e implícitos, estructurales, funcionales y pragmáticos y muestras de la normativa de la lengua que el estudiante está aprendiendo. Es una muestra de la cultura de la lengua meta. La literatura como arte refleja las representaciones propias de un pueblo y la lengua es una forma de manifestar la cultura. El texto pone en contacto al estudiante con la idiosincrasia de la lengua y con todo tipo de componentes referenciales sociales, políticos,

⁶⁴ Jouini, Khemais "el texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso" en *Ikala*, revista de lenguaje y cultura vol.13, N.21 jul-dic 2008.Universidad de Antioquía, Colombia. p. 27

ideológicos y culturales, modos de vida, comportamientos, formas de pensar, usos costumbres, sentimientos⁶⁵.

Widdowson⁶⁶ afirma que la lectura es una actividad que nos hace conectar el universo creado por el escritor con nuestro conocimiento subjetivo del mundo, así que se considera a la lectura una actividad de “amplificación espiritual e intelectual” porque dilata la dimensión cognitiva y emotiva del sujeto lector. Además la lectura no es un ejercicio más en el proceso de aprendizaje de una lengua, es un procedimiento básico para integrar el desarrollo de habilidades de “comprensión” y de “expresión” para gestionar el auto aprendizaje que conducirá al estudiante a su autonomía como aprendiz.

El texto lírico puede representar una ruptura con respecto a lo habitual en clase.

El uso del texto lírico en particular, junto con el de relato corto, por su brevedad, permiten la utilización de un solo elemento en una sesión de trabajo. Esto permite la integración de diversas actividades y tareas a la clase. Un poema en particular ofrece la utilidad de ser recitado y por su brevedad y condensación de significados, y su ritmo, facilitan la práctica de ejercicios de gramática, de puntuación, de pronunciación, de entonación, de velocidad lectora, de expresiones idiomáticas, etc. El texto lírico es un magnífico soporte para la práctica de las distintas habilidades comunicativas, a partir de él, se puede ejercitar la lectura, la

⁶⁵ Jouini, Khemais p.129

⁶⁶ Widdowson, H.G.: *Practical stylistics. An approach to poetry*, Oxford, Oxford University Press, 1993.

escritura, la comprensión y la expresión oral, interactuar con el profesor o con los otros alumnos.

José Eduardo Serrato⁶⁷ lamenta que el acto de leer se haya convertido en un acto elitista, el estudiar y comentar poesía en una actividad más rara y especializada que la genética o la medicina forense. Los lectores influidos por la presencia de los medios, han perdido la capacidad de entender el pensamiento metafórico y lo más grave. La capacidad de reflexionar sobre el lenguaje que leen y escuchan. Afirma, así mismo, que los jóvenes tienen graves problemas para identificar el tema, el argumento y el mensaje del texto por esa pérdida de la capacidad de reflexionar sobre lo que leen y sobre el lenguaje literario.

Todo texto y, el literario en especial, está situado históricamente; es un artefacto cultural con propósitos- además de estéticos- políticos, sociales, ideológicos. Todo texto, contiene una determinada perspectiva de clase social, de etnia, de género, pues como sabemos nunca un texto es neutro, ni desinteresado.

Lo realmente interesante es que siempre van a ofrecer diferentes niveles de significado y pueden brindar más de un sentido. Se puede trabajar con textos aun considerados complicados si el profesor sabe orientar, por medio de la creación de actividades especiales para cada texto, lo que permitirá la comprensión por parte del estudiante, así como una mejora de la lengua por parte de él.

⁶⁷Serrato, José Eduardo "La enseñanza de un nuevo canón de poesía mexicana. Un diagnóstico y una propuesta" en *Decires* Revista del centro de enseñanza para extranjeros Nueva época. Vol. 10 núm. 10 de noviembre 2007 UNAM p.181

Estoy convencida de que la lectura por placer en el aula ayuda a disminuir el filtro afectivo y afianza las estructuras lingüísticas, permite la asimilación de léxico dentro de un contexto de uso, así como el aprendizaje de varios registros y por supuesto la asimilación de conocimientos culturales.

Ya no considerada como una cuestión de prestigio, permite que los estudiantes desarrollen su competencia comunicativa a la vez que va recibiendo una formación pragmática y cultural paulatina a través de los textos.

5.3 La poesía en el enfoque por tareas. Propuesta metodológica

Sonsoles Fernández⁶⁸ afirma que el texto literario en el enfoque por tareas es una forma de trabajar especialmente motivadora, pues el principio es que se aprende haciendo, realizando actividades “de verdad”. Es importante subrayar que para que este trabajo sea realmente motivador y eficaz, deberá responder a los intereses de los alumnos.

La lista de tareas posibles es inagotable. Casi todo es susceptible de convertirse en “tarea” en algo realmente significativo para los alumnos. Se aconseja que se empiece por tareas cortas o que se programen con cuidado los pasos intermedios de un proyecto más complejo. Un proyecto como: “preparar un viaje” puede incluir un número variable de tareas intermedias (elegir el destino, fijar las fechas, hacer el presupuesto y cada uno se programaría con sus objetivos y contenidos propios.

⁶⁸ Fernández, Sonsoles. *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia*. Desarrollo por tareas. EDINUMEN, 2003, Madrid pag 102

El tipo de estudiantes que llegan al colegio son chicas canadienses que vienen de intercambio tres semanas durante marzo o abril. Se les prepara un curso especial que incluye, historia del arte y de México, clases de cocina, visitas a museos y la clase de español. Esta clase de español está dividida en tres semanas donde la primera se hace un repaso gramatical de la lengua con actividades de lectura, de comprensión oral y escrita y actividades de expresión escrita. La segunda semana, tenemos un taller de análisis cinematográfico e historia de México. La tercer semana participan en el taller de poesía donde deben elaborar diferentes tareas de expresión oral y escrita y de comprensión oral y escrita.

Las siguientes actividades han sido propuestas por Marta Sanz en el artículo “El contexto en el texto y el texto en el contexto”⁶⁹, algunas otras por Paola Bertocchini y Edvige Costanzo en su artículo “Entrée en poésie”⁷⁰ y la de los haikus por Felipe Zayas⁷¹. La actividad en las pirámides fue propuesta de la maestra Linda Huerta.

⁶⁹ Sanz Pastor, Marta « Didáctica de la literatura :el contexto en el texto y el texto en el contexto ».[web en línea]. Disponible desde Internet en:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf>[con acceso el 28 de marzo de 2013]

⁷⁰ Bertocchini, Paola y Costanzo, Edviges “ Entrée en poésie” en *Le français dans le monde* N. 307

⁷¹ Zayas, Felipe. Taller de Haikus ». [web en línea]. Disponible desde Internet en: <<http://leer.es/detalle-buscador/?id=509&bid=8>>[con acceso el 28 de marzo de 2013]

Actividad antes de la realización de las tareas:

¿Qué es la poesía?

¿Has intentado, alguna vez, dar una definición de poesía?

Poesía: Género literario exquisito; por la materia que el aspecto bello o emotivo de las cosas; por la forma de expresión basada en imágenes extraídas de sutiles relaciones descubiertas por la imaginación y por el lenguaje, a la vez sugestivo y musical, generalmente sometido a la disciplina del verso.

Diccionario del uso del español María Moliner

Poesía: Forma de expresión literaria caracterizada por una utilización armoniosa de sonidos y de ritmos del lenguaje y por una gran riqueza de imágenes.

Dictionnaire de notre temps Hachette.

Poesía: En sentido extenso, cualquier expresión artística oral y escrita que se someta a las reglas del verso.

Grijalbo, Diccionario práctico de la lengua española

¿Cuáles son los rasgos comunes de esas definiciones? ¿Cuáles son sus diferencias?

Discute con tus compañeros y anota tus conclusiones

HOJA DE TRABAJO NÚMERO UNO

LA POESÍA SEGÚN LOS POETAS

Lee las siguientes definiciones, esta vez de poetas reconocidos.

Juan Ramón Jiménez : “La poesía, principio y fin de todo, es indefinible. Si se definiera, el definidor sería el dueño de su secreto, el dueño de ella, el verdadero, el único dios posible. Y el secreto de la poesía no lo ha sabido, no lo sabe, no lo sabrá nunca nadie, ni la poesía admite dios alguno, es diosa única de dios, por fortuna para Dios y para los poetas”

Vicente Aleixandre decía: la poesía “era conocimiento implacable”

Giacomo Leopardi: “la poesía es perderse en lo infinito”

Pedro Salinas: “la poesía es encontrar la esencia de la realidad, descubriendo el tiempo y sus interrogantes”

Cesar Vallejo: “Un poema es una entidad vital mucho más organizada que un ser orgánico en la naturaleza. Si a un poema se le mutila un verso, una palabra, una letra, un signo ortográfico, muere.”

Antonio Machado: “ la palabra esencial: inquietud, angustia, temor, resignación, esperanza, impaciencia contada con signos del tiempo y revelaciones del ser en la conciencia humana”.

Leopold Sedar Sédhgor (poeta senegalés) “la poesía es el ritmo en la palabra que tiene por objeto expresar la densidad de un misterio en el primer momento inefable. Es una forma de economía y de sustitución de pudor que traduce mejor la rica profundidad de la emoción-idea, como cuando se dice menos para decir más”

Boris Pasternak : “la poesía es la musicalidad de las cosas que discurre a ondas para recrear con la palabra imágenes visuales”

Octavio Paz en su obra “La casa de la presencia” dice:

“la poesía es conocimiento, salvación, poder y abandono. Operación capaz de cambiar al mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza; ejercicio espiritual, es un método de liberación interior. La poesía revela este mundo; crea otro. Pan de los elegidos; alimento maldito. Aísla; une. Invitación al viaje; regreso a la tierra natal. Inspiración, respiración, ejercicio muscular. Plegaria al vacío, dialogo con la ausencia: el tedio, la angustia y la desesperación la alimentan. Oración, letanía, Epifanía, presencia. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimación, compensación, condensación del inconsciente. Expresión histórica de razas, naciones, clases. Niega a la historia: en su seno se resuelven todos los conflictos objetivos y el hombre adquiere al fin conciencia de ser algo más que tránsito. Experiencia, sentimiento, emoción, intuición, pensamiento no-dirigido. Hija de azar; fruto del cálculo.

¿Cuáles son los rasgos comunes de esas definiciones? ¿Cuáles son sus diferencias?

Discute con tus compañeros y anota tus conclusiones

HOJA DE TRABAJO NÚMERO DOS HAIKUS

HAIKUS

¿Qué es un haiku?

En esta actividad se pide a los alumnos que descubran las características del haiku en cuanto sus tres aspectos: estructura métrica, contenido y forma lingüística.

Estructura métrica

La medida silábica de los haikus incluidos en la actividad (5-7-5)

En los versos que terminan en palabra aguda (versos agudos) hay que añadir una sílaba métrica más a la hora de establecer su medida silábica.

- En los versos terminados en palabra esdrújula (versos esdrújulos) se ha de contar una sílaba métrica menos.
- Las vocales contiguas pertenecientes a palabras distintas quedan reunidas en una sola sílaba métrica (sinalefa), siguiendo de este modo el fenómeno normal y general de la pronunciación castellana.

Haiku de Octavio Paz alusivo a la estructura métrica de estos poemas:

El mundo cabe

en diecisiete sílabas:

tú en esta choza.

Reducción: Se descartan elementos del texto con el objetivo de ir acortándolo.

Reducir progresivamente un texto o párrafo eliminando una palabra o frase cada vez, con cuidado de mantener el sentido y la corrección gramatical.

Actividad propuesta por Felipe Zayas

POEMAS DE FEDERICO GARCÍA LORCA

Cielo azul. Campo amarillo. Monte azul. Campo amarillo Por la llanura tostada Va caminando un olivo. Un solo Olivo.	Suprimir repeticiones. Suprimir adjetivos. El verbo, en gerundio	Cielo y campo. Por la llanura, caminando, un solo olivo.
---	--	--

Miro las estrellas Sobre el mar. ¡Las estrellas son de agua, gotas de agua!	Suprimir repeticiones. Exclamación en verso de cierre.	Sobre el mar, miro las estrellas. ¡Son gotas de agua!
--	--	---

En la siguiente actividad se mezclaron tres haikus de José Juan Tablada, restablece los poemas originales.

Rebanada

El jardín está lleno de hojas secas;
 A tumbos, como carro de mudanza
 Nunca vi tantas hojas en sus árboles,
 Aunque jamás se muda,

Verdes en primavera...

Del verano roja y fría,
 De sandía!
 Va por la senda la tortuga.
 Carcajada,

LA TORTUGA	SANDIA	HOJAS SECAS
------------	--------	-------------

HOJA DE TRABAJO NÚMERO TRES

CANCIONES Y POEMAS

Emparejamiento: Se buscan correspondencias entre dos grupos de elementos. Asociar poemas con fragmentos musicales.

Poemas: Para la libertad de Miguel Hernández. Caminante de Antonio Machado. Te quiero de Mario Benedetti.

Para la libertad Miguel Hernández	Caminante no hay camino Antonio Machado	Te quiero Mario Benedetti
<p>Para la libertad, sangro, lucho, pervivo. Para la libertad, mis ojos y mis manos como un árbol carnal, generoso y cautivo, doy a los cirujanos. Para la libertad siento más corazones que arenas en mi pecho: dan espumas mis venas, y entro en los hospitales, y entro en los algodones como en las azucenas.</p> <p>Porque donde unas cuencas vacías amanezcan ella pondrá dos piedras de futura mirada y hará que nuevos brazos y nuevas piernas crezcan en la carne talada.</p>	<p>Caminante, son tus huellas el camino y nada más; Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la mar.</p>	<p>Tus manos son mi caricia mis acordes cotidianos te quiero porque tus manos trabajan por la justicia</p> <p>si te quiero es porque sos mi amor mi cómplice y todo y en la calle codo a codo somos mucho más que dos</p> <p>tus ojos son mi conjuro contra la mala jornada te quiero por tu mirada que mira y siembra futuro</p> <p>tu boca que es tuya y mía tu boca no se equivoca te quiero porque tu boca sabe gritar rebeldía</p> <p>si te quiero es porque sos mi amor mi cómplice y todo y en la calle codo a codo somos mucho más que dos</p> <p>y por tu rostro sincero y tu paso vagabundo y tu llanto por el mundo</p>

<p>Retoñarán aladas de savia sin otoño reliquias de mi cuerpo que pierdo en cada herida. Porque soy como el árbol talado, que retoño: y aún tengo la vida.</p>		<p>porque sos pueblo te quiero y porque amor no es aureola ni cándida moraleja y porque somos pareja que sabe que no está sola te quiero en mi paraíso es decir que en mi país la gente viva feliz aunque no tenga permiso si te quiero es porque sos mi amor mi cómplice y todo y en la calle codo a codo somos mucho más que dos.</p>
--	--	--

HOJA DE TRABAJO NÚMERO CUATRO

POESÍA EN PROSA

Reconstrucción: Presentar un poema en prosa para convertirlo en verso.

Ésta es la isla a donde llegan los mensajes de todos los náufragos del océano. Aquí se varan las botellas, se cubren de arena y retardan el contacto del papel con la sal y la humedad, sin impedirlo. Aquí se añejan sus cartas: se vuelven epístolas; el paso del tiempo hace arcaizantes las peticiones de auxilio, enreda las exactas coordenadas de los islotes y da una poética extravagancia a la prosa de los marineros.

A veces llega alguien a estas playas. Inevitablemente se ocupa del epistolario y, después de leer un poco, se pregunta por la especie de literato que jugó así, componiendo en un estilo que sofoca la utilidad pretendida.

Pero lo normal es que los papeles se conviertan en un leve polvo amarillo, que el viento podría descifrar si las botellas se abrieran.

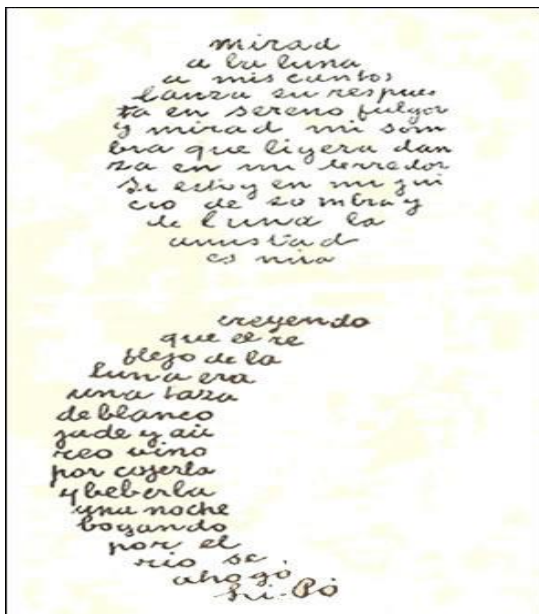
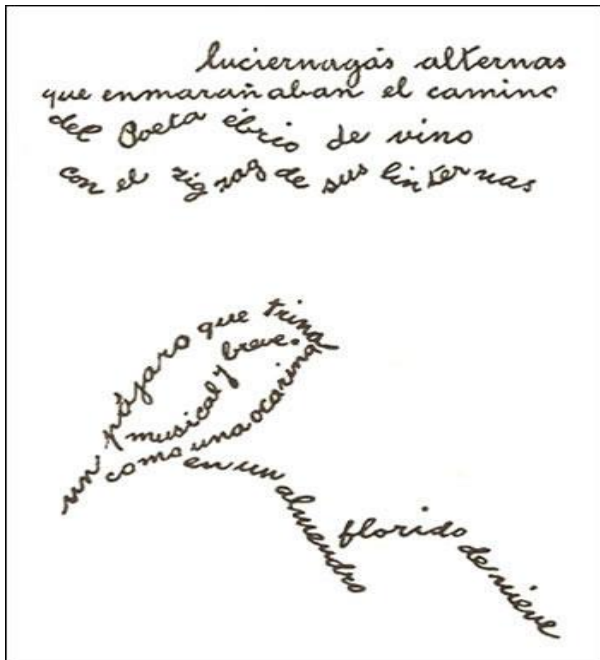
Raúl Aguilera

Tarea: realiza la versión en verso del poema de Raúl Aguilera.

HOJA DE TRABAJO NÚMERO CINCO

CALIGRAMA

Observa con atención los siguientes caligramas escritos por el Poeta mexicano José Juan Tablada.



Tarea: Escribe ahora tú un caligrama que represente de la mejor manera tu visión, tu imagen de México.

HOJA DE TRABAJO NÚMERO SEIS

POESÍA MEXICA

TAREA: REALIZAR UN COLLAGE DE LA FLOR EN LA POESÍA MEXICA.

Actividades previas:

Visita al museo de antropología (acompañados por la maestra de arte)

Investigación sobre los “tlatoani” y los emperadores aztecas (Historia de México)

Visita al museo de plantas medicinales. Traer fotografías de plumaria acutoflia, la chiaratodendron pentadactylon, talauma mexicana

INTRODUCCIÓN

La literatura Náhuatl desarrollada por los pueblos que hablaban dicha lengua en el valle de México y en algunas regiones de los actuales estados de Puebla y Tlaxcala, es un conjunto de obras diversas que abarcan un período cercano a los doscientos años, del siglo XIV para culminar en la conquista. La naturaleza de dicha lengua permite el ensamblaje de muchas raíces y unidades de sentido. La característica principal es su carácter aglutinante y polisintético. Es rica también en metáforas, paralelismo y difracismos. La palabra poesía en sí misma involucra las palabras flor In xochtil in cuicatl y canto.

*Amarillas flores,
Flores bien olientes,
Flores preciosas,
Flores de cuervo
Se están entretejiendo:
iah son tus flores,
Oh Dios!
Solo hemos venido a tomar prestados
Tu tambor florido,*

*¡Llegaron las flores!
¡A revestirse de ellas, oh príncipes,
a adquirir su riqueza!
Fugaces en extremo nos muestran su
rostro,
fugaces reverberan.
Sólo en tiempo de verdor llegan a ser*

<p><i>Tu sonaja, Tu canto: ¡Ah son tus flores, Oh Dios!</i></p>	<p>perfectas. ¡Las amarillas flores de mil pétalos! ¡Llegaron las flores junto a la montaña.</p>
<p><i>La ofrenda perpetua</i></p> <p><i>Allí perduran siempre las flores preciosas, Allí abren sus corolas flores del corazón. Son flores del autor de la vida Que por todo el país son libadas: ¡eso son los príncipes! Maravillosamente perduran en Colhuacan Las preciosas pinturas y el cúmulo de libros: Allí perduran siempre las flores preciosas, Allí abren sus corolas flores del corazón</i></p>	<p>Flores de cuervo, flores de manita</p> <p>Tú esparces, tú haces caer</p> <p>En medio de las flores.</p> <p>Ah sí soy feliz,</p> <p>Yo el príncipe Netzahualcóyotl</p> <p>Juntando estoy joyas, anchos penachos de quetzal,</p> <p>Estoy contemplando el rastro de los jades</p>

HOJA DE TRABAJO NÚMERO SIETE

<p>ENCUENTROS EXTRAORDINARIOS</p>
<p>Transformar el tipo de texto Tarea: Escribe un breve relato sobre un encuentro extraordinario que hayas tenido en tu visita a México.</p>
<p>Mi vida con la ola. (Octavio Paz)</p> <hr/> <p>Cuando dejé aquel mar, una ola se adelantó entre todas. Era esbelta y ligera. A pesar de los gritos de las otras, que la detenían por el vestido flotante, se colgó de mi brazo y se fue conmigo saltando. No quise decirle nada, porque me daba pena avergonzarla ante sus compañeras. Además, las miradas coléricas de las mayores me paralizaron.</p> <p>Cuando llegamos al pueblo, le expliqué que no podía ser, que la vida en la ciudad no era lo que ella pensaba en su ingenuidad de ola que nunca ha salido del mar. Me miró seria: "Su decisión estaba tomada. No podía volver." Intente dulzura, dureza, ironía. Ella lloro, grito, acaricio, amenaza. Tuve que pedirle perdón. Al día siguiente empezaron mis penas. ¿Cómo subir al tren</p>

sin que nos vieran el conductor, los pasajeros, la policía? Es cierto que los reglamentos no dicen nada respecto al transporte de olas en los ferrocarriles, pero esa misma reserva era un indicio de la severidad con que se juzgaría nuestro acto.

Tras de mucho cavilar me presente en la estación una hora antes de la salida, ocupé mi asiento y, cuando nadie me veía, vacié el depósito de agua para los pasajeros; luego, cuidadosamente, vertí en él a mi amiga.

El primer incidente surgió cuando los niños de un matrimonio vecino declararon su ruidosa sed. Les salí al paso y les prometí refrescos y limonadas. Estaban a punto de aceptar cuando se acercó otra sedienta. Quise invitarla también, pero la mirada de su acompañante me detuvo. La señora tomó un vasito de papel, se acercó al depósito y abrió la llave. Apenas estaba a medio llenar el vaso cuando me interpuse de un salto entre ella y mi amiga. La señora me miró con asombro. Mientras pedía disculpas, uno de los niños volvió a abrir el depósito. Lo cerré con violencia.

La señora se llevó el vaso a los labios: -Ay el agua está salada. El niño le hizo eco. Varios pasajeros se levantaron. El marido llamó al Conductor: -Este individuo echó sal al agua. El Conductor llamó al Inspector: -¿Conque usted echó substancias en el agua? El Inspector llamó al Policía en turno: -¿Conque usted echó veneno al agua? El Policía en turno llamó al Capitán: -¿Conque usted es el envenenador? El Capitán llamó a tres agentes. Los agentes me llevaron a un vagón solitario, entre las miradas y los cuchicheos de los pasajeros. En la primera estación me bajaron y a empujones me arrastraron a la cárcel. Durante días no se me habló, excepto durante los largos interrogatorios. Cuando contaba mi caso nadie me creía, ni siquiera el **carcelero, que movía la cabeza, diciendo: "El asunto es grave, verdaderamente grave. ¿No había querido envenenar a unos niños?"**. Una tarde me llevaron ante el Procurador. -Su asunto es difícil -repitió-. Voy a consignarlo al Juez Penal. Así pasó un año. Al fin me juzgaron. Como no hubo víctimas, mi condena fue ligera. Al poco tiempo, llegó el día de la libertad. El Jefe de la Prisión me llamó: -Bueno, ya está libre. Tuvo suerte. Gracias a que no hubo desgracias. Pero que no se vuelva a repetir, **porque la próxima le costará caro... Y me miró con la misma mirada seria con que todos me veían.**

Esa misma tarde tomé el tren y luego de unas horas de viaje incómodo llegué a México. Tomé un taxi y me dirigí a casa. Al llegar a la puerta de mi departamento oí risas y cantos. Sentí un dolor en el pecho, como el golpe de la ola de la sorpresa cuando la sorpresa nos golpea en pleno pecho: mi amiga estaba allí, cantando y riendo como siempre. -¿Cómo regresaste? -Muy fácil: en el tren. Alguien, después de cerciorarse de que sólo era agua salada, me arrojó en la locomotora. Fue un viaje agitado: de pronto era un penacho blanco de vapor, de pronto caía en lluvia fina sobre la máquina. Adelgacé mucho. Perdí muchas gotas. Su presencia cambió mi vida. La casa de pasillos oscuros y muebles empolvados se llenó de aire, de sol, de rumores y reflejos verdes y azules, pueblo numeroso y feliz de reverberaciones y ecos.

¡Cuántas olas es una ola o como puede hacer playa o roca o rompeolas un muro, un pecho, una frente que corona de espumas! Hasta los rincones abandonados, los abyectos rincones del polvo y los detritus fueron tocados por sus manos ligeras. Todo se puso a sonreír y por todas partes brillaban dientes blancos. El sol entraba con gusto en las viejas habitaciones y se quedaba en casa por horas, cuando ya hacía tiempo que había abandonado las otras casas, el barrio, la ciudad, el país. Y varias noches, ya tarde, las escandalizadas estrellas lo vieron salir de mi casa, a escondidas. El amor era un juego, una creación perpetua. Todo era playa, arena, lecho de sábanas siempre frescas. Si la abrazaba, ella se erguía, increíblemente esbelta, como tallo líquido de un chopo; y de pronto esa delgadez florecía en un chorro de plumas blancas, en un penacho de risas de caían sobre mi cabeza y mi espalda y me cubrían de blancuras. O se extendía frente a mí, infinita como el horizonte, hasta que yo también me hacía horizonte y silencio. Plena y sinuosa, me envolvía como una música o unos labios inmensos. Su presencia era un ir y venir de caricias, de rumores, de besos. Entraba en sus aguas, me ahogaba a medias y en un cerrar de ojos me encontraba arriba, en lo alto del vértigo, misteriosamente suspendido, para caer después como una piedra, y sentirme suavemente depositado en lo seco,

como una pluma. Nada es comparable a dormir mecido en las aguas, si no es despertar golpeado por mil alegres látigos ligeros, por arremetidas que se retiran riendo.

Pero jamás llegué al centro de su ser. Nunca toque el nudo del ay y de la muerte. Quizá en las olas no existe ese sitio secreto que hace vulnerable y mortal a la mujer, ese pequeño botón eléctrico donde todo se enlaza, se crispa y se yergue, para luego desfallecer. Su sensibilidad, como las mujeres, se propagaba en ondas, solo que no eran ondas concéntricas, sino excéntricas, que se extendían cada vez más lejos, hasta tocar otros astros. Amarla era prolongarse en contactos remotos, vibrar con estrellas lejanas que no sospechamos. Pero su **centro... no, no**-tenía centro, sino un vacío parecido al de los torbellinos, que me chupaba y me asfixiaba.

Tendido el uno al lado de otro, cambiábamos confianzas, cuchicheos, risas. Hecha un ovillo, caía sobre mi pecho y allí se desplegaba como una vegetación de rumores. Cantaba a mi oído, caracola. Se hacía humilde y transparente, echada a mis pies como un animalito, agua mansa. Era tan límpida que podía leer todos sus pensamientos. Ciertas noches su piel se cubría de fosforescencias y abrazarla era abrazar un pedazo de noche tatuada de fuego. Pero se hacía también negra y amarga. A horas inesperadas mugía, suspiraba, se retorció. Sus gemidos despertaban a los vecinos. Al oírla el viento del mar se ponía a rascar la puerta de la casa o deliraba en voz alta por alas azoteas. Los días nublados la irritaban; rompía muebles, decía malas palabras, me cubría de insultos y de una espuma gris y verdosa. Escupía, lloraba, juraba, profetizaba. Sujeta a la luna, las estrellas, al influjo de la luz de otros mundos, cambiaba de humor y de semblante de una manera que a mí me parecía fantástica, pero que era tal como la marea.

Empezó a quejarse de soledad. Llené la casa de caracolas y conchas, pequeños barcos veleros, que en sus días de furia hacia naufragar (junto con los otros, cargados de imágenes, que todas las noches salían de mi frente y se hundía en sus feroces o graciosos torbellinos) ¡Cuántos pequeños tesoros se perdieron en ese tiempo! Pero no le bastaban mis barcos ni el canto silencioso de las caracolas. Confieso que no sin celos los veía nadar en mi amiga, acariciar sus pechos, dormir entre sus piernas, adornar su cabellera con leves relámpagos de colores. Entre todos aquellos peces había unos particularmente repulsivos y feroces, unos pequeños tigres de acuario, grandes ojos fijos y bocas hendidas y carniceras. No sé por qué aberración mi amiga se complacía en jugar con ellos, mostrándoles sin rubor una preferencia cuyo significado prefiero ignorar. Pasaba largas horas encerrada con aquellas horribles criaturas.

Un día no pude más; eché abajo la puerta y me arrojé sobre ellos. Ágiles y fantasmales, se me escapaban entre las manos mientras ella reía y me golpeaba hasta derribarme. Sentí que me ahogaba. Y cuando estaba a punto de morir, morado ya, me deposito en la orilla y empezó a besarme, y humillado. Y al mismo tiempo la voluptuosidad me hizo cerrar los ojos. Porque su voz era dulce y me hablaba de la muerte deliciosa de los ahogados.

Cuando volví en mí, empecé a temerla y a odiarla. Tenía descuidados mis asuntos. Empecé a frecuentar los amigos y reanude viejas y queridas relaciones. Encontré a una amiga de juventud. Haciéndole jurar que me guardaría el secreto, le conté mi vida con la ola. Nada conmueve tanto a las mujeres como la posibilidad de salvar a un hombre.

Mi redentora empleo todas sus artes, pero, ¿qué podía una mujer, dueña de un número limitado de almas y cuerpos, frente a mi amiga, siempre cambiante – y siempre idéntica a sí misma en su metamorfosis incesantes? Vino el invierno. El cielo se volvió gris. La niebla cayó sobre la ciudad. Llovía una llovizna helada. Mi amiga gritaba todas las noches. Durante el día se aislaba, quieta y siniestra, mascullando una sola sílaba, como una vieja que rezonga en un rincón. Se puso fría; dormir con ella era tirar toda la noche y sentir como se helaba paulatinamente la sangre, los huesos, los pensamientos. Se volvió impenetrable, revuelta. Yo salía con frecuencia y mis ausencias eran cada vez más prolongadas. Ella, en su rincón, aullaba largamente. Con dientes acerados y lengua corrosiva roía los muros, desmoronaba las paredes. Pasaba las noches en vela, haciéndome reproches. Tenía pesadillas, deliraba con el sol, con un

gran trozo de hielo, navegando bajo cielos negros en noches largas como meses. Me injuriaba. Maldecía y reía; llenaba la casa de carcajadas y fantasmas. Llamaba a los monstruos de las profundidades, ciegos, rápidos y obtusos. Cargada de electricidad, carbonizaba lo que rozaba. Sus dulces brazos se volvieron cuerdas ásperas que me estrangulaban. Y su cuerpo verdoso y elástico, era un látigo implacable, que golpeaba, golpeaba, golpeaba.

Huí. Los horribles peces reían con risa feroz. Allá en las montañas, entre los altos pinos y los despeñaderos, respire el aire frío y fino como un pensamiento de libertad. Al cabo de un mes regresé. Estaba decidido. Había hecho tanto frío que encontré sobre el mármol de la chimenea, junto al fuego extinto, una estatua de hielo. No me conmovió su aborrecida belleza. Le eché en un gran saco de lona y salí a la calle, con la dormida a cuestas. En un restaurante de las afueras la vendí a un cantinero amigo, que inmediatamente empezó a picarla en pequeños trozos, que depositó cuidadosamente en las cubetas donde se enfrían las botellas.

CONCLUSIONES

En América Latina se cuenta con aproximadamente 1040 escuelas de español⁷². México es uno de los países con mayor demanda de enseñanza de español, a pesar de que tiene esta lengua como nativa. Le sigue Brasil, el único gran país que no tiene el español como lengua nativa y oficial. En México es la segunda lengua estudiada (5 %), después del inglés (89 %)

El español, en cuanto a su territorio, figura en cuarto lugar más extendido después del inglés, francés y ruso, con una superficie de 11 990 Km². Se considera, así mismo, que el español tiene una gran trascendencia ya que en Estados Unidos existen 34 millones de hablantes. Además de ser la lengua oficial en España, lo es de 19 países de América y el Caribe.

La enseñanza de la literatura se puede utilizar como base para crear con ella una cantidad enorme de materiales didácticos aplicables en el aula de ELE. Como hemos visto, se vuelve una herramienta invaluable en el aula cuando se cumple con dos condiciones: la primera que el profesor haga una selección minuciosa del material que se va a utilizar y la segunda, que las actividades que se lleven a cabo con ellos estén cuidadosamente diseñadas para evitar la frustración de los estudiantes con textos demasiado complicados o actividades irrealizables. La literatura se vuelve así un medio para el desarrollo de competencias como la comprensión escrita, la expresión escrita y la expresión oral. De igual manera desarrolla la competencia cultural ya que el texto literario es fuente de conocimientos socioculturales y culturales.

⁷²*Smoliner, M. 2011.* Disponible desde Internet en:< <http://www.spanishcourses.info>>[con acceso el 23 de abril de 2011]

El texto poético permite enseñar y practicar aspectos gramaticales, funcionales, pragmáticos comunicativos, y a la vez desarrolla todas las dimensiones de la cultura que pueden ser fuente de motivación y disminución del filtro afectivo dentro del aula de ELE.

Considero al texto literario un elemento de exploración de distintas actividades y una manera de jugar con todos los elementos que engloban la enseñanza de una lengua extranjera.

Creo que a pesar de los obstáculos que la enseñanza del español ha tenido que enfrentar debido al aumento de la violencia que provocó la caída del turismo educativo en México, nuestro país tiene una gran posibilidad de ahora, retomar ese camino con mucho más experiencia y más solidez en las propuestas pedagógicas.

Bibliografía

- Baez Pinal, Gloria Estela "Del catecismo a los libros de texto gratuitos, un panorama histórico de la enseñanza del español en la escuela primaria" en *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. Coord. José G. Moreno de Alba. UNAM, México, 2009
- Germain, Claude. *L'évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, 1993 CLE INTERNATIONAL p. 102
- Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, 1988, CLE INTERNATIONAL
- Ricahrds, JC; Rogers, T.S. *Approches and methods in language teaching*. 2a edición. Cambridge university press, 2001
- Riva Palacio, Vicente. *México a través de los siglos*. Editorial Cumbre, S.A. México, D.F. 1977 tomo II p. 519
- Sánchez Pérez, Aquilino. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Sociedad general española de librería, S.A. 1992. Madrid.
- Santos Gargallo, Isabel. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco libros, 1999 p.10
- Zanón, Javier et al. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Editorial Edinumen, 1999 p.24
- Widdowson, H.G.: *Practical stylistics. An approach to poetry*, Oxford, Oxford University Press, 1993.
- ZANÓN, J. y ALBA, J.M. (1995). "Gramática, contenidos y tareas en la clase de lengua extranjera" en *La enseñanza de la lengua por tareas*, coord.. Miquel Siguán, Barcelona, Horsori, pp. 57-65.

Hemerografía

Maqueo, Ana María “La formación de profesores de español como L2” en *Boletín de la asociación de profesores de español*. Marzo 1980 año XIII NUM 22 UNAM

Pulido González, Guillermo. “Algunas estrategias académicas para el fortalecimiento internacional del español” en *Decires*, revista del centro de enseñanza para extranjeros Nueva época. Vol. 10 núm. 10 de noviembre 2007 UNAM pp 41 a 62

Bertocchini, Paola y Costanzo, Edviges “ Entrée en poésie” en *Le français dans le monde* N. 307

Mesografía

Bernal Martín, María Jesús. La literatura en el aula de ELE en Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera." Biblioteca 2012. Universidad de Salamanca,
<http://www.mecd.gob.es/redele/BibliotecaVirtual/2012/memoria_Master/MariaJesusBernal.html>. [con acceso el 9 de febrero 2013]

Caffarel, Carmen “quince años del español” conferencia Cervantes Virtual Sitio cervantes virtual < <http://cervantestv.es/2006/01/01/15-anos-de-espanol/>> [con acceso el 17 de abril de 2011]

Europa Press 2011. < <http://www.europapress.es/cultura/noticia-espanol-hoy-tercera-lengua-mas-hablada-mundo-despues-chino-ingles-estudio-20081029115550.html>> [con acceso el 17 de abril de 2011]

López Morales, Humberto “El futuro del español” en Centro virtual Cervantes. Disponible <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_09.pdf> [con acceso el 8 de mayo 2011]

López Prats, Encarna. “El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa de Juan Marsé.” Tesis. Universidad de Girona, 10 January 2013. Web. 9 Feb 2013.
<dugi-doc.udg.edu/bitstream/.../Lopez_Prats_Encarna.pdf?...1 - España>. [con acceso el 23 de febrero 2013]

Khemais Jouini, Ikala “El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso en revista de lenguaje y cultura” Vol. 13, N.º 20 (jul.-dic., de 2008) < <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/>>. [con acceso el 8 de marzo 2013]

Marimón Llorca, Carmen “El español en América: de la conquista a la época colonial” en Centro Cervantes virtual. en: < <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-espaol-en-amrica-de-la-conquista-a-la-poca-colonial-0/html/>> [Con acceso el 22 de abril 2011]

Pogoriles, Eduardo “Argentina y España se disputan la enseñanza del español en el mundo” en El Clarín en <<http://edant.clarin.com/diario/2007/09/17/sociedad/s-03301.htm>> [con acceso el 7 de mayo de 2011]

Pulido, Guillermo y Martha Jurado Salinas.”La enseñanza del español en México: una industria en potencia” En: II congreso Internacional de la lengua española, Valladolid (oct 2001)Disponible en Internet; centro Virtual

Sanz Pastor, Marta « Didáctica de la literatura :el contexto en el texto y el texto en el contexto ».[web en línea]. Disponible desde Internet en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf>[con acceso el 28 de marzo de 2013]

Smoliner, M. 2011. Disponible desde Internet en:< <http://www.spanishcourses.info>>[con acceso el 23 de abril de 2011]

Ruiz Zambrana, Juan “ La situación actual de la lengua española en el mundo” en Contribuciones a las ciencias sociales <http://www.eumed.net/rev/cccs/05/jrz.htm>
13 de junio 2012

Universidad autónoma de Guadalajara “El español en el mundo”. Disponible desde Internet en < http://campusdigital.uag.mx/academia/espanol/esp_mundo.htm>(Con acceso el 5 de abril de 2012)

Vergara Legarra, Nora. “La literatura en ELE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de ELE” Tesis. Universidad Antonio de Lebrija. Junio 2006 <<http://www.aulainter-cultural.org/>> [con acceso el 7 de mayo de 2011]

Zayas, Felipe. Taller de Haikus ».[web en línea]. Disponible desde Internet en: <<http://leer.es/detalle-buscador/?id=509&bid=8>>[con acceso el 28 de marzo de 2013]

ANEXOS

Cuestionario

Nombre del alumno: Caitlin Wang

Lugar de residencia: Toronto, Ontario Canada

Nombre de la escuela: Haverhill College

Número de horas de estudio de español por semana: dos o tres horas

Método utilizado: Vistas

¿El español es obligatorio u optativo? optativo

¿Cuántas horas, en promedio, has estudiado español? 80 horas por año

Piensas que el español es útil para trabajando después de escuela

Mi correo electrónico cwang@haverhill.ca

¿Cuáles son tus pasatiempos preferidos? Mis pasatiempos preferidos
son el internet, jugando con mis amigos

¿Te gusta el cine? ¿Qué tipo de películas? Sí, me gusta el cine. Me gusta
las comedias románticas.

¿Te gusta la música? ¿Qué tipo de música? ¿Quiénes son tus cantantes favoritos?
Sí, me gusta la música "pop". Yo no tengo un cantant favorita

¿Practica algún deporte? ¿O tocas algún instrumento?
Practico el tenis, el volleyball y el badminton. Toqué el violín
y piano.

¿Qué te llama la atención de México?
Las personas sympathicas, la comida y la temperatura

Cuestionario

Nombre del alumno: Caitlin Ronald

Lugar de residencia: Toronto, ON Canada

Nombre de la escuela: Havergal College

Número de horas de estudio de español por semana: 3.25

Método utilizado: Vista

¿El español es obligatorio u optativo? optativo

¿Cuántas horas, en promedio, has estudiado español? 40.? no se

Piensas que el español es útil para comunicar (:) con la gente en otros países

Mi correo electrónico cronald@havergal.on.ca

¿Cuáles son tus pasatiempos preferidos? basketball, música,

platicar con mis amigos, ultimate frisbee, leer,

ver la tele, bailar, ir de compras

¿Te gusta el cine? ¿Qué tipo de películas? si, ~~a mi me encanta~~ me gusta ir al cine.

Me gustan las películas de comedia, y de

romance

¿Te gusta la música? ¿Qué tipo de música? ¿Quiénes son tus cantantes favoritos?

Si, a mi me encanta la música, como rock clásico,

pop, ~~reggaeton~~ reggaeton (no se como se dice en español)

y hip hop. Mis cantantes favoritos son Queen, Ingrid Michaelson,

Rihanna y Wisin y Yandel.

¿Practica algún deporte? ¿O tocas algún instrumento?

Juego al basketball y ultimate frisbee, y

aveces al volebol. No toco instrumentos ahorita,

pero en secundaria toqué (drums?) batería.

¿Qué te llama la atención de México?

Toda la gente. Hay tantas personas en las

calles! Y también las colores de los ciudades

me encantan. La comida es riquísima.

Cuestionario

Nombre del alumno: Jenny Kim

Lugar de residencia: Toronto, Canada

Nombre de la escuela: Havergal College

Número de horas de estudio de español por semana: 3 horas

Método utilizado: en clase

¿El español es obligatorio u optativo? optativo

¿Cuántas horas, en promedio, has estudiado español? 3 años

Piensas que el español es útil para la vida

Mi correo electrónico jkim@havergal.on.ca

¿Cuáles son tus pasatiempos preferidos? me gusta dibujar

¿Te gusta el cine? ¿Qué tipo de películas? a veces, ¡los películas románticas! ♥

¿Te gusta la música? ¿Qué tipo de música? ¿Quiénes son tus cantantes favoritos?
¡me encanta! Todos los tipos.

¿Practica algún deporte? ¿O tocas algún instrumento?

Si. hockey y snowboarding
toco la guitarra

¿Qué te llama la atención de México?

las comidas y la lengua

Alexa Haber

Fecha _____

Lugar _____

TEMA: Mi familia mexicana

Foto de mi familia:

¿Quiénes integran mi familia mexicana?

mi familia mexicana incluye Esther la madre, Carlos su hijo, y Ale el hijo y mi intercambio. Esther tiene 55 años, Carlos tiene 30 años y Ale tiene 17 años. También hay dos perros, Rocco y Beba.

Describe físicamente cada uno de los miembros.

Esther tiene los ojos café claro y ~~el~~ pelo café oscuro. Carlos también tiene pelo café oscuro y ojos café oscuro. Ale tiene ojos café oscuro y pelo café oscuro, largo y anino.

Describe moralmente cada uno de los miembros.

Esther es simpática, entusiasta ^{organizada} y tiene una voz fuerte! Carlos es caballeroso, pero es ~~simpático~~. Ale es también entusiasta, fuerte, y le encanta bailar!

¿Qué actividades realizo con mi familia?

con mi familia vamos a ~~tres~~ lugares diferentes cerca de Cuernavaca (y Acapulco). Comemos la comida después de la escuela juntos y los fines de semana fuimos al Rollo, a Teques, a P.F., y a Tepos. Visitamos a unos museos y galerías.

Cuestionario

Nombre del alumno: Briana Genevieve Cordy Kirkwood

Lugar de residencia: Toronto, Canada

Nombre de la escuela: Haverhill College

Número de horas de estudio de español por semana: B-4 horas

Método utilizado: Vistas

¿El español es obligatorio u optativo? Es optativo.

¿Cuántas horas, en promedio, has estudiado español? dos y medio años

Piensas que el español es útil para aprender una cultura y saber más del mundo

Mi correo electrónico bkirkwood@haverhill.on.ca

¿Cuáles son tus pasatiempos preferidos? Me gusta leer, ir de compras, ir al cine y estar con mis amigos y mi familia.

¿Te gusta el cine? ¿Qué tipo de películas? Sí. Me gusta películas románticas, misteriosas y de acción.

¿Te gusta la música? ¿Qué tipo de música? ¿Quiénes son tus cantantes favoritos?
Sí, mucho. Me gustan la música latinoamericana, R&B y tal vez pop. Mis cantantes favoritos son Beyoncé, Lights, Sara Bareilles, Lily Allen, Amy Winehouse, Duffy y mucho más.

¿Practica algún deporte? ¿O tocas algún instrumento?
Me gusta correr y nadar, pero yo no los hago todo el tiempo. Yo canto un poco, pero no muy bien. Yo toco el piano, harp y viola.

¿Qué te llama la atención de México?
La comida, las personas, una historia muy interesante y la clima. Su cultura es muy bonita.

Cuestionario

Nombre del alumno: Jasmine Godfrey

Lugar de residencia: Toronto

Nombre de la escuela: Havergat College

Número de horas de estudio de español por semana: 3-4 horas

Método utilizado: Vistas

¿El español es obligatorio u optativo? ~~obligatorio~~ optativo

¿Cuántas horas, en promedio, has estudiado español? 1 año y media

Piensas que el español es útil para en los ex universidad en los estados unidos

Mi correo electrónico ox - jasmine - xo@hotmail.com

español,
por los trabajar,
y la viajar.

¿Cuáles son tus pasatiempos preferidos?

me gusta bailar, jugar el tenis, tocar el piano,
el teatro, y pasar tiempo con mis amigas.

¿Te gusta el cine? ¿Qué tipo de películas? me gusta las películas
de drama y romantic comedy.

¿Te gusta la música? ¿Qué tipo de música? ¿Quiénes son tus cantantes favoritos?

me gusta la musica electric, tecno, y pop.

Especialmente me gusta los cantantes de
Chris Brown, Rihanna, etc.

¿Practica algún deporte? ¿O tocas algún instrumento?

yo practico el tenis y toco el piano.

¿Qué te llama la atención de México?

me gusta la clima, la comida, las gente
muy amigable, el mar y relejo, los arboles
moredas, y la simpatica familia, y la chihuahua
de mi compañera.

Cuestionario

Nombre del alumno: Shonara Gibson

Lugar de residencia: Toronto

Nombre de la escuela: Haverhill College

Número de horas de estudio de español por semana: 3-4 cada semana

Método utilizado: Vistas libro, cuaderno y dvd's

¿El español es obligatorio u optativo? optativo

¿Cuántas horas, en promedio, has estudiado español? ~~1.5~~ 1.5 años

Piensas que el español es útil para hablar con más de la gente del mundo

Mi correo electrónico shonaragibson@hotmail.com

¿Cuáles son tus pasatiempos preferidos? Estoy bien con casi todo.

Me gusta los deportes, tocar y escuchar la música, y las películas son muy divertidas.

¿Te gusta el cine? ¿Qué tipo de películas? Sí, me gusta mucho ir al cine con amigos. Me gusta ~~de~~ los chistosas, románticas y pes, dramas. No horror por favor. :)

¿Te gusta la música? ¿Qué tipo de música? ¿Quiénes son tus cantantes favoritos?
Me gusta casi todos tipos de música, sin el rap, y el country me gusta solo pocas canciones. No tengo unos cantantes que me ^{caen} bien son The Beatles, y hay muchos otros también.

¿Practica algún deporte? ¿O tocas algún instrumento?
Me gusta mirar el hockey, voleibol, y me gusta jugar basketball. Toco el piano y quiero aprender batería y guitarra.

¿Qué te llama la atención de México?
Todo sus curvas, y las playas, y los pequeños ciudades, los pueblos, me ~~encanta~~ hicieron encantada con Mexico, y la temperatura, y la gente linda

Origen
del
Huitzilopochtli



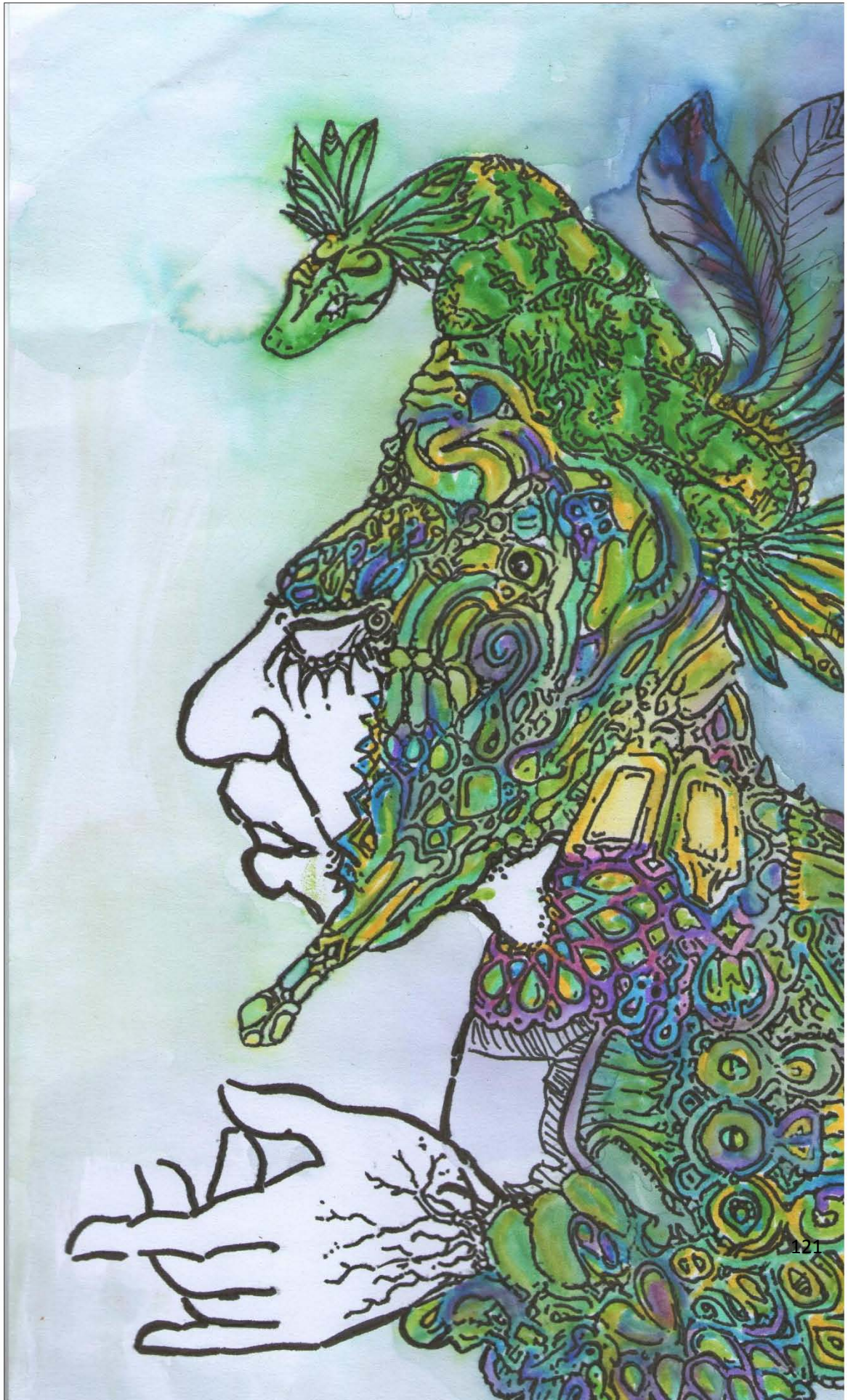
Canto de Primavera

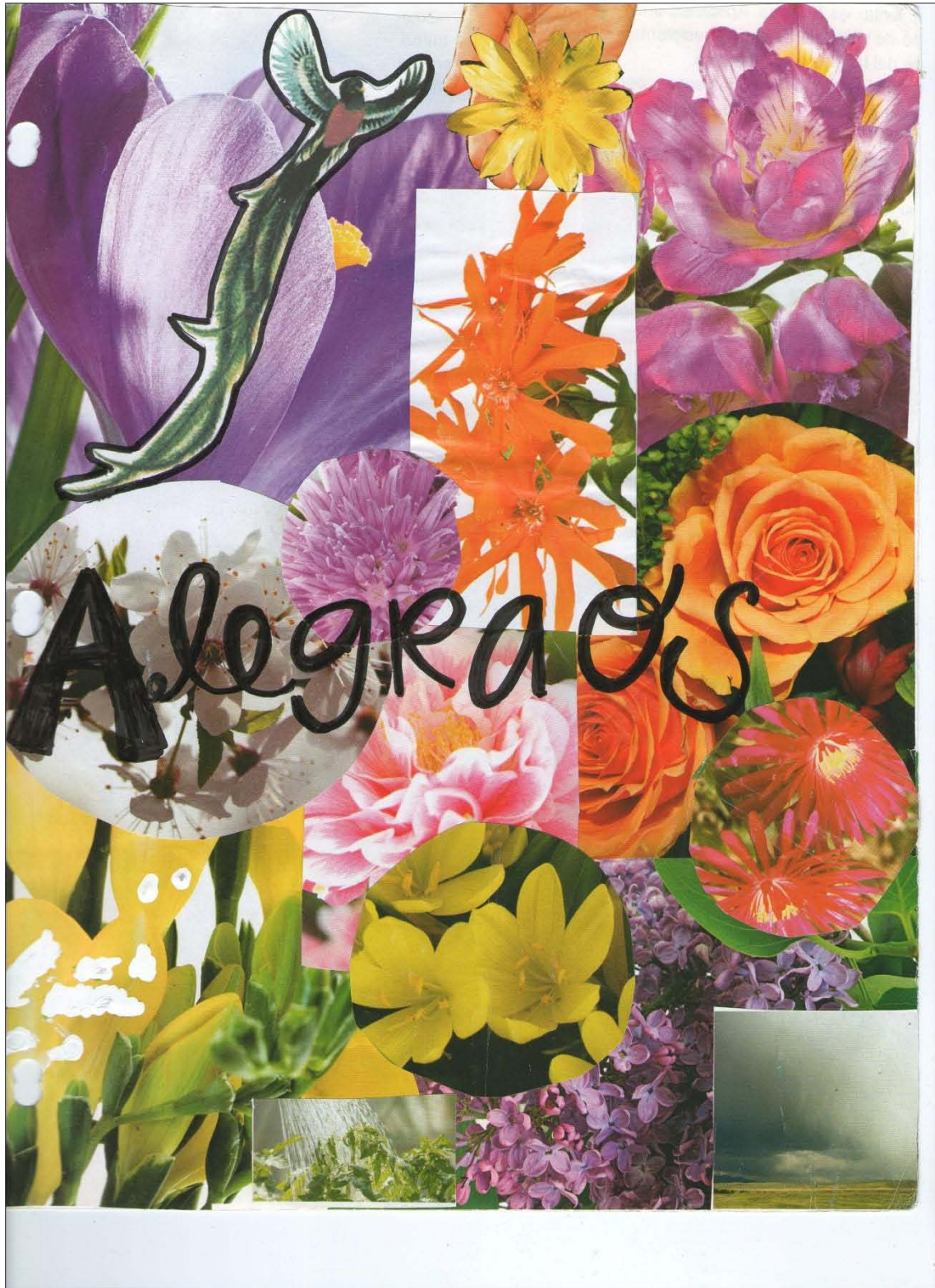


¿Sobre las flores
canta el hormo faisán,
so canto despiiega en
el interior de las aguas?

¿Haces resonar tus
tambores tu
eres el cantor?

¿Libro de pinturas es
tu corazón, haz venido
a cantar?







Jóvenes de Havergal College



