



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA EL CURSO *SURVIVAL SPANISH* IMPARTIDO EN EL CENTRO BILINGÜE DE SAN MIGUEL

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURA HISPÁNICAS

PRESENTA

MARÍA DEL SOL ZETINA HERNÁNDEZ

Asesor: MTRA. MARÍA DEL CONSUELO SANATAMARÍA AGUIRRE

Naucalpan de Juárez en el Estado de México

FEBRERO, 2016.



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.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
1.1. San Miguel de Allende.....	4
1.1.1. Marco geográfico.....	5
1.1.2. Marco histórico.....	5
1.1.3. Marco demográfico.....	7
1.1.4. Estructura económica.....	8
1.1.5. Entorno lingüístico.....	10
1.2. Escuelas de español para extranjeros.....	13
1.2.1. Escuela Warren Hardy.....	13
1.2.2. Instituto de Habla Hispana.....	14
1.2.3. Mexart.....	15
1.2.4. Academia Hispanoamericana.....	16
1.2.5. Instituto Allende.....	16
1.2.6. Universidad de León (UDL).....	17
1.3. El Centro Bilingüe de San Miguel.....	18
1.3.1. Información general.....	18
1.3.2. Las clases.....	21
1.3.3. Población.....	21
1.3.3.1. Alumnos.....	21
1.3.3.2. Profesores.....	22
1.3.4. Metodología.....	23
1.3.5. Cursos.....	26
1.3.5.1. Cursos para niños.....	27
1.3.5.2. Cursos para adolescentes.....	28
1.3.5.3. Cursos para adultos.....	29
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	32
2.1. Adquisición y aprendizaje.....	32
2.1.1. Adquisición.....	32
2.1.2. Aprendizaje.....	34
2.2. Enfoques de enseñanza para el curso <i>Survival Spanish</i>	42
2.2.1. Enfoque comunicativo.....	42
2.2.2. Enfoque por tareas.....	46

2.3.	Destrezas Lingüísticas.....	51
2.3.1.	Comprensión auditiva.....	52
2.3.2.	Expresión oral	56
2.3.3.	Comprensión lectora.....	60
2.3.4.	Expresión escrita.....	64
2.4.	Elementos de la lengua española.....	69
2.4.1.	Competencia fonológica.....	70
2.4.2.	Competencia léxica.....	77
2.4.3.	Competencia gramatical	81
2.5.	Programas para cursos de lenguas extranjeras.....	85
2.5.1.	Concepto de programa.....	85
2.5.2.	Los diferentes tipos de programas.....	86
2.5.3.	Los programas en el Enfoque comunicativo.....	88
2.5.4.	Los programas en el Enfoque por tareas.....	88
2.6.	Elaboración de un programa basado en tareas.....	90
2.6.1.	Análisis de necesidades.....	91
2.6.2.	Metas.....	94
2.6.3.	Objetivos.....	95
2.6.4.	Selección del contenido.....	96
2.6.5.	Secuenciación del contenido.....	99
2.6.6.	Selección de las tareas.....	100
2.6.7.	Secuenciación de las tareas.....	102
2.6.8.	Especificación metodológica.....	104
2.6.9.	Evaluación.....	105

CAPÍTULO 3. PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA EL CURSO *SURVIVAL SPANISH* DEL CENTRO BILINGÜE DE SAN MIGUEL.....108

3.1.	¿Qué es un curso de supervivencia?	108
3.2.	El curso <i>Survival Spanish</i> del Centro Bilingüe de San Miguel.....	110
3.3.	Elaboración del programa del curso <i>Survival Spanish</i>	112
3.3.1.	Análisis de necesidades.....	113
3.3.2.	Resultados.....	116
3.3.2.1.	Gráficas.....	117
3.3.2.2.	Análisis de los resultados.....	127
3.3.3.	Metas.....	131
3.3.3.1.	Metas afectivas.....	132
3.3.3.2.	Metas comunicativas.....	132

3.3.3.3. Metas lingüísticas.....	132
3.3.3.4. Metas cognitivas.....	132
3.3.4. Objetivos.....	133
3.3.4.1. Objetivos para el profesor.....	134
3.3.4.2. Objetivos para el curso.....	134
3.3.5. Selección y secuenciación del contenido.....	136
3.3.5.1. Temas.....	137
3.3.6. Selección y secuenciación de tareas y actividades.....	140
3.3.7. Especificación metodológica.....	148
3.3.8. Evaluación del alumno.....	149
3.4. Evaluación del programa.....	150
3.4.1. Resultados de la evaluación del programa.....	150
3.4.2. Gráficas.....	152
CONCLUSIONES.....	158
BIBLIOGRAFÍA.....	162
SITIOS ELECTRÓNICOS.....	166
ANEXOS.....	171
ANEXO 1. Muestra de un programa semanal de Curso básico para niños del Centro Bilingüe de San Miguel.....	171
ANEXO 2. Programa para los cursos de primavera, verano e invierno del Centro Bilingüe de San Miguel.....	172
ANEXO 3. Carátula del Libro de ayuda o Manual original utilizado en el Curso <i>Survival Spanish</i> del Centro Bilingüe de San Miguel.	173
ANEXO 4. Muestra de dos programas semanales para el Curso <i>Survival Spanish</i> del Centro Bilingüe de San Miguel impartidos por distintos profesores.....	174
ANEXO 5. Muestra del cuestionario de necesidades creado por David Nunan.....	176
ANEXO 6. Cuestionario de análisis de necesidades de los estudiantes del Curso <i>Survival Spanish</i> del Centro Bilingüe de San Miguel.	178
ANEXO 7. Cronograma del programa implementado para el Curso <i>Survival Spanish</i> del Centro Bilingüe	179
ANEXO 8. Manual creado para el Curso <i>Survival Spanish</i> del Centro Bilingüe de San Miguel.	180
ANEXO 9. Cuestionario de evaluación del programa implementado al Curso <i>Survival Spanish</i> del Centro Bilingüe de San Miguel.	189

INTRODUCCIÓN

En mis más de siete años como profesora de español para extranjeros, la mayor dificultad a la cual me he enfrentado al impartir clases en un centro docente, se deriva de los problemas relacionados con la organización general de las clases y falta de sistematización en la práctica didáctica; dificultades originadas en la carencia de programas especializados para cada curso.

Durante mi estancia en la ciudad de San Miguel de Allende tuve la oportunidad de trabajar en el Centro Bilingüe de San Miguel. En esta escuela se me permitió llevar a cabo una investigación, cuya finalidad era la de mejorar la calidad de las clases impartidas; homogenizándolas a través de un programa.

El interés primordial al realizar el presente estudio obedece al compromiso con la enseñanza de buena calidad y la instrucción de clases adecuadas tanto a las condiciones didácticas, como a la naturaleza del curso. Se cree que si nos acercamos a los aprendientes y llegamos a conocer los motivos que los incitan a aprender la lengua meta, se podrán crear programas fundamentados en sus necesidades. Si a lo anterior se le aúna la debida investigación científica, se homogenizará y facilitará la enseñanza de un curso determinado; no como un ejercicio mecánico, sino como un todo armónico con metas visibles.

En consecuencia, el objetivo de esta tesis es confeccionar un programa basado en las características específicas del *Survival Spanish*, el cual forma parte de los denominados cursos de *supervivencia*, que a pesar de carecer de validez académica son muy populares (sobre todo en lugares turísticos, como es el caso de la ciudad de San Miguel de Allende) y en ocasiones, representan la única alternativa para el aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera.

Se eligió este curso por tres principales factores; el primero de ellos concerniente a la demanda del mismo (éste es el más solicitado en toda la escuela); el segundo factor se vincula a su naturaleza: la duración, sus fundamentos lingüísticos y las metodologías empleadas en él; y el tercer factor, se deriva de los rasgos de los de sus estudiantes.

En la primavera del 2012 se aplicó un cuestionario de necesidades a treinta personas, inscritas en el *Survival Spanish*. Ello se efectuó con miras a conocer mejor a los aprendientes, sus particularidades y las metas comunicativas que persiguen. De la información obtenida a través del cuestionario, se desarrolló un programa utilizando las técnicas establecidas por

Nunan en el libro *Syllabus Desing*. Haciendo mano de los diferentes estudios lingüísticos, se pretendía elaborar un programa altamente funcional y eficientemente organizado; donde el tiempo fuese aprovechado al máximo, pero que a la vez fuera dinámico y divertido.

La presente investigación se encuentra dividida en tres capítulos que abordan los tres componentes en la elaboración de un programa de idiomas: el contexto, las bases teóricas, y la metodología utilizada para su confección.

En el primer capítulo se hace una descripción del contexto de la investigación, iniciando con el municipio de San Miguel de Allende y su cabecera (ciudad con el mismo nombre). Esto se realiza de una forma un tanto minuciosa, sin la intención de abrumar al lector, pero con el fin de proporcionar una imagen detallada a aquellas personas que desconocen la ciudad. Se aborda el marco geográfico, el marco histórico, el marco demográfico, la estructura económica y el entorno lingüístico. En el siguiente apartado del mismo capítulo, se incluye la lista de las seis escuelas de español como segunda lengua (sin incluir al Centro Bilingüe de San Miguel) con una breve reseña de cada una de ellas. Por último, se realiza una detallada exposición del Centro Bilingüe de San Miguel de Allende.

En el segundo capítulo se expone el marco teórico, aquí, se pretendió abarcar cada uno de los elementos lingüísticos que intervienen en el diseño de un programa. Este capítulo se encuentra dividido en cinco secciones; se da inicio con las diferencias entre adquisición y aprendizaje, después, se exponen las teorías lingüísticas que sustentan el curso: el Enfoque comunicativo y el Enfoque por tareas. En el tercer apartado se hace un esbozo sobre las cuatro habilidades lingüísticas y su enseñanza en los dos enfoques antes mencionados. Posteriormente se versa acerca de tres componentes lingüísticos del E/LE o E/L2 (pronunciación, léxico y gramática), ello con la intención de exponer la selección y organización del contenido. En el cuarto apartado se describen los programas más empleados en la enseñanza de idiomas. Para concluir, se efectúa una reseña de los pasos prescritos por Nunan (*Syllabus Design*, 1988) para el diseño de un curso de idiomas por tareas.

El tercer y último capítulo está dedicado a la propuesta de un programa basado en tareas para el *Survival Spanish* del Centro Bilingüe, siguiendo cada una de las pautas señaladas por Nunan y especificadas en el capítulo anterior. A manera de introducción, se describen los cursos de supervivencia y se dedica un apartado especial al *Survival Spanish*. Después de lo anterior, se da paso al análisis de necesidades efectuado a través de un cuestionario y cuyos resultados son expuestos en forma de gráficas.

Mediante la información obtenida del cuestionario de necesidades, se elaboró un programa descrito paso a paso a lo largo del capítulo de la siguiente forma: primero se delimitaron las metas de los alumnos inscritos al *Survival Spanish*; después se tradujeron dichas metas en objetivos didácticos; se seleccionó y organizó el contenido del programa, así como las tareas a llevar a cabo; se puntualizó la metodología utilizada y la lógica para la evaluación del alumno. Finalmente, a manera de valoración del programa instaurado, se aplicó un segundo cuestionario a treinta individuos que asistieron al *Survival Spanish* en el invierno del 2012. En dicho documento revela la opinión de los estudiantes acerca del curso basado en el nuevo programa: su contenido, las actividades realizadas y el material didáctico. La información obtenida y sus resultados también son ilustrados en gráficas.

Para finalizar, se presentan las conclusiones, la bibliografía y los anexos. Los anexos constan de ocho documentos conformados por: un ejemplo de un plan semanal para el curso básico para niños, el programa para los cursos de primavera, verano e invierno, la carátula del Manual previo a esta investigación, dos muestras de los planes semanales del *Survival Spanish* (impartido por dos profesores diferentes), el cuestionario del análisis de necesidades, el cronograma del nuevo programa, el Manual desarrollado a partir de este estudio y el cuestionario para evaluación del nuevo programa.

CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de este capítulo se describirá al contexto donde se llevó a cabo esta investigación. El capítulo se encuentra dividido en tres secciones y cada sección se subdivide en apartados considerados relevantes para cada tema.

En la primera sección se describe el municipio de San Miguel de Allende Guanajuato de una forma integral (respetando los alcances de la investigación), con el fin de proporcionar una idea general, pero cabal del lugar. En ese apartado se hablará, a grandes rasgos, del marco geográfico e histórico la ciudad; se explicará su distribución demográfica; se describirá cómo está organizada su económica; y cómo está estructurada la comunidad lingüística. Se consideró fundamental proporcionar esta información porque las características de la ciudad determinan el carácter de las escuelas de español para extranjeros y del tipo de alumnos que asisten a ellas.

En la segunda sección se efectúa una reseña acerca de las escuelas de español que había en la ciudad en el momento de la investigación.

Por último, la tercera sección está dedicada a una descripción detallada del Centro Bilingüe de San Miguel. Se expondrá la información general de la escuela, cómo están estructuradas las clases y cuál es la población que la integra (alumnos y planta docente). Se abordarán las teorías lingüísticas, metodologías y fundamentos de su práctica docente; y por último, se puntualizará los cursos que ofrece.

1.1. San Miguel de Allende

San Miguel de Allende es uno de los cuarenta y seis municipios de Guanajuato, cuya cabecera municipal es un importante atractivo turístico de nuestro país. Muchos extranjeros visitan la ciudad de San Miguel de Allende y un número importante de sus habitantes provienen de otros países, sobre todo de los Estados Unidos y Canadá. Por este motivo existe un gran número de escuelas de español para extranjeros y profesores de clases privadas, lo cual dio origen a este trabajo.

1.1.1. Marco Geográfico

El estado de Guanajuato se localiza en la parte centro-norte de la República Mexicana, en lo que se conoce como El Bajío. Guanajuato colinda al norte con San Luis Potosí, al sur con Michoacán de Ocampo, al este con Querétaro de Arteaga y al oeste con Jalisco¹.

Políticamente, el Estado de Guanajuato se divide en 46 municipios; San Miguel de Allende es uno de los municipios más sobresalientes económica, cultural y demográficamente.

El municipio de San Miguel de Allende se localiza en la parte este del Estado de Guanajuato; limita con los municipios de San Luis de la Paz y Dolores Hidalgo, al norte; al oeste con Dolores Hidalgo y Salamanca; al sur con Juventino Rosas y Comonfort; al sureste con Apaseo el Grande; al noreste con San José Iturbide; y al este con el Estado de Querétaro.

La corriente principal del municipio es el río Laja, el cual atraviesa de norte a sur hasta desembocar en el río Lerma. San Miguel de Allende cuenta también con manantiales de aguas termales utilizadas para fines turísticos.

El clima de San Miguel de Allende es predominantemente seco-templado, la primavera es bastante cálida y seca, con veranos lluviosos e inviernos frescos².

La flora del municipio consiste en pastizales, matorrales con cactáceas, campos de cultivo (principalmente alfalfa y maíz), etcétera. San Miguel de Allende cuenta con una zona natural protegida llamada *El Charco del Ingenio*, un jardín botánico que comprende setenta hectáreas de reserva natural³. La fauna en este municipio es variada a pesar del aspecto árido de la zona, una rica diversidad de especies habitan en este territorio.

1.1.2. Marco Histórico

San Miguel de Allende remonta su historia como asentamiento indígena en los primeros años del siglo XVI, pero la fundación del pueblo como tal se debe a Fray Juan de San Miguel en el año de 1542.

¹ *Datos geográficos de Guanajuato*. (s.f.) Recuperado el 23 de marzo del 2013, de <http://www.guanajuato.gob.mx/nuestro-estado.php>

² *Clima y flora del San Miguel de Allende*. (s.f.) Recuperado el 23 de marzo del 2013, de http://www.elclima.com.mx/clima_y_flora_de_san_miguel_de_allende.htm

³ *Jardín Botánico, Zona de Preservación Ecológica, San Miguel de Allende, Guanajuato, México*. (s.f.) Recuperado el 23, de marzo del 2013, de <http://www.elcharco.org.mx>

...de sus palabras, se infiere que el sitio original del asentamiento estaba a un cuarto de legua (1.5 kilómetros) hacia el poniente del centro histórico actual. Así mismo se afirma que don Fernando de Tapia declaró en 1571, que además de ser el primer poblador y fundador con su gente, naturales de San Miguel, creó con sus amigos y pobladores el primer monasterio que hubo en ella.⁴

San Miguel de Allende albergó y dio a luz a varios personajes ilustres, tales como: Juan de San Miguel (fraile colonizador); Ignacio José Allende y Unzaga; Juan José de los Reyes Martínez, El Pípila; e Ignacio Ramírez, El Nigromante (político, escritor, jurisconsulto y reformista), entre otros.

A este municipio se le denomina la cuna de la independencia por ser uno de los lugares donde pensadores e insurgentes consolidaron las ideas de liberación.⁵

En 1900, San Miguel de Allende estuvo a punto de convertirse en un pueblo fantasma, pero en 1926 fue declarado monumento histórico por el Gobierno mexicano.

En 1927, junto a Alfonso Reyes y José Vasconcelos, Felipe Cossío del Pomar visitó San Miguel Allende. Diez años más tarde, Cossío fundó la Escuela Universitaria de Bellas Artes, hecho que rescató a la población de la ruina económica.

Después de la Segunda Guerra Mundial, San Miguel de Allende floreció como sitio turístico internacional, cuando se dio a conocer la acreditación de los estudios de arte cursados en el Instituto Allende en los servicios educativos de Estados Unidos. Debido a lo anterior, los estadounidenses comenzaron a pasar largas temporadas en esa ciudad.

Con un equipo de socios que integraba a su antiguo publicirrelacionista, el norteamericano Sritling Dickinson, al ex gobernador de Guanajuato, Enrique Martínez y a Nell Harris, esposa de éste, Cossío fundó una nueva escuela. Desde su creación, el Instituto Allende obtuvo la incorporación a la Universidad de Guanajuato para la maestría en Artes y por tanto el reconocimiento de varias universidades de los Estados Unidos.⁶

⁴ Cuellar, F. L. *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Estado de Guanajuato.* (s.f.) Recuperado el 26 de marzo del 2013, de <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/EMM11guanajuato/municipios/11003a.html>

⁵ De la Maza, F. (1972). *San Miguel de Allende. Su historia. Sus monumentos.* México: Frente de afirmación hispanista A.C. Recuperado el 27 de marzo del 2013, de <http://www.hispanista.org/libros/alibros/44/vers/lb44a.pdf>

⁶ *Instituto Allende. Historia.* (s.f.) Recuperado el 28 de marzo del 2013, de <http://instituto-allende.edu.mx/historia>

Los años subsecuentes fueron de gran esplendor artístico e intelectual para la ciudad, un ejemplo de ello fue el taller de muralismo abierto en 1948 por David Alfaro Siqueiros en la Escuela de Bellas Artes.

Para la década de los años setenta y ochenta la tendencia social y económica de San Miguel de Allende se transformó, modificando la esencia artística de la ciudad hacia el desarrollo turístico.

En años recientes el sector turístico se vio afectado considerablemente debido a la merma de afluencia extranjera. Pero en los últimos años, especialmente a partir de la nota del periódico *The News* (2013), donde se describe a San Miguel de Allende como la mejor ciudad del mundo, la afluencia turística internacional ha empezado a incrementar considerablemente.

SAN MIGUEL DE ALLENDE, Guanajuato – con un rugido de entusiasmo se sacudió la ciudad de San Miguel de Allende el pasado miércoles, después de que los lectores de la prestigiosa revista de Condé Nast Traveler la declararan la ciudad número uno en su informe anual de "Las mejores ciudades del mundo".

Es, esta ciudad, el primer destino turístico mexicano en ganar este premio, superando a los destinos más famosos como Paris, Barcelona, Sidney y Kioto. ⁷

1.1.3. Marco Demográfico

Según el conteo del INEGI del año 2010, el municipio de San Miguel de Allende cuenta con una población total de 160,383 personas. Este municipio es uno de los diez más densamente poblados del Estado de Guanajuato.

Existe una alta tasa de natalidad; al año nacen 4,024 personas⁸. A continuación se muestra una tabla con los censos de las últimas dos décadas.

MUNICIPIO	CENSO	CENSO	CENSO	CENSO	CENSO
San Miguel de Allende	1980	1990	2000	2005	2010

⁷ Castillo, R. (Octubre 2013). San Miguel wins top city award. *The New York Times*. Recuperado el 5 de abril del 2013, de <http://www.thenews.com.mx/index.php/mexico-articulos/15130-san-miguel-wins-top-city-award>

⁸ *Plan de Gobierno Municipal H. Ayuntamiento de San Miguel de Allende, Gto. 2006-2009*. Gobierno del Estado de Guanajuato. Recuperado el 5 de abril del 2013, de http://www.sanmigueldeallende.gob.mx/transpa_prueba/docs/22/1392739068.pdf

Habitantes	77,624	110,692	118,760	134,880	160, 383
% de Estado	2.50	2.77	2.69	2.89	2.9
Densidad (Hab/KM2)	51.87	73.97	79.37	90.14	104.37

Por otro lado, en el municipio de San Miguel de Allende fallecen 773 personas anualmente. Entre la tasa de natalidad y de mortandad hay una diferencia de 3,252 individuos.

En el aspecto migratorio, Guanajuato ocupó el tercer lugar del país con un 9.8% de emigrantes.

La inmigración a San Miguel de Allende es numéricamente relevante. El censo de población y vivienda 2010 declaró que catorce mil extranjeros habitan en el municipio, cifra correspondiente al 8.7 % de su población total⁹.

Sobre el tema de la población indígena, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010) declaró que 608 personas viven en hogares indígenas.

En cuanto al sector educativo, este municipio cuenta con un total de 515 escuelas y el grado promedio de educación es de 6.5.

San Miguel Allende es un municipio con una rica diversidad cultural y en constante transformación.

1.1.4. Estructura Económica

A la par del crecimiento demográfico se ha ido desarrollando el sector económico. En el año 1980 se contaba con 25,484 personas económicamente activas y para el año 2010 ya había 57,733; esto representa un incremento del 44%.

Según los registros de los Censos Económicos llevados a cabo por el Instituto de Geografía y Estadística, la población económicamente activa representa el 30.39% de la población total del municipio.

El comercio es el mayor generador de empleo, seguido por la prestación de servicios de diversa índole. La mayoría de los individuos que conforman la PEA trabajan como empleados u obreros; siguiendo en importancia numérica los trabajadores por cuenta propia.

⁹ *México en cifras. Municipio de San Miguel de Allende.* Instituto Mexicano de Geografía y estadística. (s.f.) Recuperado el 18 de abril del 2013, de <http://www.inegi.org.mx/movil/MexicoCifras/mexicoCifras.aspx?em=11003&i=e>

A continuación se desglosan los sectores fundamentales de la economía de San Miguel de Allende. Estos no aparecerán por orden de importancia, sino por orden del sector al que pertenecen¹⁰.

Agricultura: Los cultivos más importantes del municipio son maíz, frijol, trigo y alfalfa.

Ganadería: El municipio de San Miguel de Allende se caracteriza por la cría de aves.

Industria: En San Miguel de Allende, el 33.4% de empleos están relacionados con la práctica industrial.

Comercio: La actividad económica relacionada con el comercio es de gran importancia para el municipio, pues genera el 36% de los empleos.

Turismo: El turismo se considera una de las actividades económicas primordiales de la cabecera del municipio. El sector turístico en San Miguel de Allende posee de las más altas remuneraciones en el Municipio.

Según estadísticas oficiales, el 26.6% de los visitantes son extranjeros, mientras que el otro 76.4% son turistas nacionales¹¹. En el siguiente cuadro se indica el número de turistas extranjeros que visitaron San Miguel de Allende del año 1991 al 2001.

¹⁰ Según el INEGI el sector socioeconómico se dividen en tres: **Sector primario**, que incluye todas las actividades donde los recursos naturales se aprovechan tal como se obtienen de la naturaleza, ya sea para alimento o para generar materias primas (agricultura, explotación forestal, ganadería, minería, pesca). **Sector secundario**, el cual se caracteriza por el uso predominante de maquinaria y de procesos cada vez más automatizados para transformar las materias primas que se obtienen del sector primario. Incluye las fábricas, talleres y laboratorios de todos los tipos de industrias. De acuerdo a lo que producen, sus grandes divisiones son construcción, industria manufacturera y electricidad, gas y agua (construcción, industria manufacturera). **En el sector terciario** de la economía, no se producen bienes materiales; se reciben los productos elaborados en el sector secundario para su venta; también nos ofrece la oportunidad de aprovechar algún recurso sin llegar a ser dueños de él, como es el caso de los servicios. Asimismo, el sector terciario incluye las comunicaciones y los transportes (comercio, servicios, transporte). (Sectores económicos. *La gran Enciclopedia de Economía*. (s.f.) Recuperado el 18 de abril del 2013 de, <http://www.economia48.com/spa/d/sectores-economicos/sectores-economicos.htm>)

¹¹ *Infraestructura y equipamiento en el Turismo*. Libro blanco. Secretaría del desarrollo turístico. (2012). Recuperado el 23 de abril del 2013, de: http://strc.guanajuato.gob.mx/templates/COMUNICACION/LIBROSBLANCOS/SDT/LB_SDT_SOC_Infraestructura%20y%20Equipamiento%20en%20Turismo_4.pdf

VISITANTES POR AÑO (MILES)¹²

AÑO	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	TOTAL
VISITANTES NACIONALES		300	256	313	171	222	246	142	141	143	171	-6.05%
VISITANTES EXTRANJEROS		145	136	166	62	97	103	51	51	48	62	-9.01%
TOTAL		445	392	479	232	319	349	193	192	191	233	-6.94%

Por otra parte, y con respecto al tema de esta investigación, el turismo internacional es sin duda la fuente más importante de alumnos para las escuelas de español como segunda lengua.

1.1.5. Entorno Lingüístico

Como se ha podido apreciar a lo largo del estudio, los factores relacionados con la historia, la demografía y la estructura económica han propiciado un particular entorno lingüístico en San Miguel de Allende.

Sabemos que cerca de 14 mil extranjeros residen en este municipio (la mayoría de ellos anglo parlantes) y que existe una población indígena (minoritaria pero relevante en el entorno lingüístico). A estos dos grupos se le añan los hispanohablantes y sus diversas variantes dialectales. Con lo anterior, se concluye que existen tres grandes grupos lingüísticos: el primero pertenece a los mexicanos cuya lengua materna es alguna de las lenguas indígenas (quienes también hablan español); el segundo lo conforman extranjeros no hispanohablantes (anglo parlantes, francófonos, etc.); y el tercer grupo lo integran los hispanohablantes.

a) Mexicanos con lengua materna indígena

Como se mencionó anteriormente, existen 608 personas que viven en hogares indígenas, de las cuales 355 hablan alguna lengua indígena. La lengua más extendida es la otomí con un

¹² *Anuario de estadísticas por entidad federativa*. Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2011). Recuperado el 23 de abril del 2013, de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/aepef/2011/Aepef2011.pdf

37.88%, seguida del náhuatl con un 19.3%, y el mazahua con un 2.30%; sin embargo, año con año reduce considerable en el número de hablantes de lenguas indígenas en el municipio.

La gran mayoría de los hablantes de lenguas indígenas se dedican al comercio de artesanía al menudeo; a ellos les puede oír hablando su lengua materna entre sí en el Jardín Principal o sus alrededores, donde éstos venden objetos artesanales a los turistas.

b) Extranjeros no hispanohablantes

El número de extranjeros radicando en el municipio asciende a los 14,000 habitantes, la gran mayoría son angloparlantes (como se ha mencionado anteriormente), pero también residen personas de diversas partes del mundo. No se poseen cifras exactas sobre el número de individuos por país de procedencia o lengua materna y por ello, no podemos hablar de porcentajes precisos en la población. Sin embargo, entre las lenguas extranjeras más importantes numéricamente, se encuentran el inglés, el francés, el alemán, el sueco, el polaco y el italiano.

San Miguel de Allende es una ciudad que se enorgullece de su gran diversidad y su cultura. Por ello, en nuestra ciudad ha florecido a lo largo del tiempo, una importante comunidad que ha propiciado el desarrollo de nuestro municipio gracias a la conjunción de diversas culturas y naciones que hoy tenemos reflejado con residentes de más de 33 países, contando con un 15% de la población de la cabecera cuyo origen es extranjero y con más de 100 organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales que trabajan para obtener un mejor San Miguel de Allende.¹³

Los norteamericanos y canadienses forman el 10% de la población total del municipio y cerca del 20% de la cabecera del mismo. En general estas personas son jubiladas, cuyas edades oscilan entre los 50 y los 90 años de edad. Estos habitantes reciben pensiones desde los Estados Unidos o Canadá, dichos ingresos forman una parte integral de la economía y del desarrollo social de la ciudad y el municipio. Un gran número de los norteamericanos

¹³ Lobos, J. A. (s.f.) *La internacionalización de San Miguel de Allende*. Recuperado el 26 de abril del 2013, de http://2006-2012.sre.gob.mx/eventos/forogoblocales/2006/documentos/juanantonioj_sma.pdf

establecidos en la ciudad de San Miguel de Allende participa en acciones sociales, tales como el apoyo a casas hogar¹⁴, cuidados de animales¹⁵ y rescate ambiental¹⁶, entre otros.

Además, un elevado porcentaje de estas personas poseen negocios, empresas y casas habitación que proporcionan trabajo a mexicanos y extranjeros. Pero, a pesar de su trascendencia en la comunidad y del tiempo residiendo en San Miguel de Allende (algunos ya por varios años), un gran número de ellos no saben hablar español o poseen un nivel muy básico de la lengua. Esta barrera de lenguaje ha ocasionado que muchos de los anglo parlantes no se relacionen de forma íntima con los mexicanos o que las relaciones personales establecidas con la comunidad hispanohablante se limiten a sufragar sus necesidades básicas.

Entre los residentes norteamericanos, también se encuentran jóvenes cuyas edades oscilan entre los 15 y los 25 años. Este sector social convive estrechamente con los mexicanos (sus amigos y parejas son generalmente hispanohablantes). Gracias a su integración a la comunidad hispanohablante, se comunican en español y algunos son completamente bilingües.

c) Hispanohablantes

La comunidad hispanohablante de San Miguel de Allende está básicamente conformada por personas oriundas del municipio o Estado; individuos provenientes de estados aledaños, tales como Querétaro, el Estado de México, Distrito Federal, Guadalajara y San Luis Potosí; personas provenientes de otros estados de la República; y personas originarias de Centro y Sudamérica (principalmente Chile, Colombia, Cuba y Argentina). Gracias a esto, la diversidad de dialectos es abundante y rica.

A diferencia de lo que acontece con el aprendizaje de la lengua española por parte de los anglo parlantes, la mayoría de la población hispanohablante habla inglés (el porcentaje del dominio depende de las necesidades de cada uno de ellos). Cuando uno viaja a San Miguel de Allende puede apreciar que desde la población analfabeta (o aquella con un nivel educativo muy básico), hasta los profesionistas o funcionarios son capaces de comunicarse en inglés.

¹⁴ Entre las casas hogares que reciben ayuda de los norteamericanos se encuentran: Casa Hogar Don Bosco, Casa de Niños Internacional, Casita Linda, Centro Infantil San Pablo, ente otras.

¹⁵ Asociación de Amigos de los Animales de San Miguel de Allende, A.C. <http://amigos-sma.org/>

¹⁶ Amigos del Parque. <http://amigosdelparquesma.org/>

Ciertamente, mientras más bajo sea el nivel sociocultural, más limitadas serán sus nociones de la lengua. Las personas con poca instrucción educativa se limitan a repetir palabras o frases de uso cotidiano, útiles para su interacción con los extranjeros (quienes son parte sustancial de su economía personal); mientras los más preparados llevan a cabo conversaciones y diálogos de diversa índole.

Debido a factores sociales, a la muy festejada amabilidad de los mexicanos y a una economía local basada de forma sustancial en las divisas extranjeras, los ciudadanos hispanohablantes se comunican con los extranjeros no hispanohablantes fundamentalmente en inglés. Por ello, la cantidad de alumnos en las escuelas de español como segunda lengua es bastante reducida e irregular.

1.2. Escuelas de español para extranjeros

Existen una amplia variedad de escuelas de español para extranjeros en esta ciudad. Los métodos de enseñanza de cada una de ellas varían dependiendo de los enfoques lingüísticos y las metodologías pedagógicas en las que se basan. A continuación se describirán las escuelas más renombradas o conocidas en la ciudad de San Miguel Allende, ya por su popularidad en la Web, como por su afluencia de estudiantes.

1.2.1. Escuela Warren Hardy ¹⁷

Localizada en el centro de la ciudad, a esta pequeña escuela asisten un cuantioso número de adultos mayores.

La escuela Warren Hardy fue fundada en San Miguel de Allende en 1990 por el estadounidense con el mismo nombre. Las clases apelan al sistema conversacional; en ellas se desarrollan las habilidades personales del estudiante, con el fin de obtener un progreso rápido y alcanzar la fluidez en corto tiempo. La estructura de los planes de estudio y la metodología no apuntan a una corriente lingüística en particular, pues se trata de un diseño elaborado por el mismo Warren Hardy, denominado *The Warren Foundation Course*. Este sistema consta de cinco niveles donde los estudiantes van aprendiendo patrones de oraciones

¹⁷ Información: The Warren Hardy School. Calle San Rafael No 6, Col. Centro, San Miguel de Allende, Guanajuato, México, C.P. 37700.

españolas y principios básicos de gramática, mientras participan en clases de estilo conversacional.

Warren Hardy ha creado y publicado su propio material de estudio, desde libros de texto y ejercicios, hasta tarjetas ilustrativas para memorizar verbos o vocabulario. Hardy ha publicado alrededor de veinticinco libros, a la venta en librerías locales o a través del internet.

Se dice que Warren Hardy lleva alrededor de dieciocho años desarrollando su metodología única, utilizando un sistema de tarjetas y otras herramientas de apoyo para el aprendizaje en adultos.

Hardy ha creado un sistema de aprendizaje que integra libros de texto, tarjetas, audio CDS y las últimas tecnologías en el desarrollo de los hemisferios derechos e izquierdos del cerebro¹⁸.

El material de estudio creado por Warren Hardy consta de una serie de traducciones de inglés a español. Este método de traducción sirve como un referente para los estudiantes (adultos mayores) que desean conocer las formas lingüísticas equivalentes a aquéllas de su lengua materna. Es de vital importancia puntualizar que la mayoría de las clases son impartidas por el propio Hardy y los profesores desempeñan la función de colaboradores y asistentes.

1.2.2. Instituto de Habla Hispana¹⁹

Esta escuela se localiza en el centro de la ciudad. Los programas y planes de estudio están dirigidos, principalmente, a alumnos jóvenes de nivel secundaria, hasta estudiantes universitarios.

Las clases impartidas en el Instituto de Habla Hispana se basan en los fundamentos de la lingüística comunicativa; éstas se han estructurado con el fin de facilitar a los estudiantes una comunicación efectiva y ágil. Las prioridades del Instituto atienden más a la eficacia de la comunicación que al conocimiento académico, por eso las dinámicas en las aulas enfatizan la

¹⁸ *Warren Hardy Methodology*. Warren Hardy School. (s.f.) Recuperado el 29 de abril del 2013, de www.warrenhardy.com

¹⁹ Información: Instituto Habla Hispana. Calzada de la luz No. 25, San Miguel de Allende, Guanajuato, México, C.P. 37700.

interacción de los alumnos con la lengua común y las formas verbales del español en contextos reales.

A pesar de no catalogarse como una escuela académica, sus programas de estudio son afines a los sistemas escolarizados, divididos en tres niveles: principiante, intermedio y avanzado. Cada nivel consta de cuatro semanas en las cuales se abordan las diferentes estructuras gramaticales del español; se inicia por el uso de los verbos ser y estar, y se concluye con el modo subjuntivo y sus aplicaciones.

El material utilizado en este Instituto no se basa en un autor en particular, sino en una amplia selección de libros.

1.2.3. Mexart²⁰

Mexart es un colegio diseñado para adolescentes cuyos padres o escuelas del país de origen recomiendan a los estudiantes una experiencia de inmersión cultural en el extranjero. La orientación de los planes de estudio está cimentada en el arte.

Mexart tiene dos programas: uno de arte y otro de danza. El primero incluye pintura, grabado, joyería, etcétera y en el segundo, se aprenden diferentes estilos de baile. En ambos las clases de español son obligatorias.

Este colegio funciona como un internado; los alumnos se hospedan en cuartos proporcionados por la institución, al mismo tiempo que asisten a sus cursos de arte o danza. En estos programas de estancia y enseñanza todos los servicios se encuentran incluidos, desde la alimentación, hasta las visitas guiadas.

La estructura de la instrucción se enfoca en la creación de alumnos bilingües, por ello los jóvenes pueden cursar semestres completos en un intercambio estudiantil con el Colegio Fray Pedro de Gante.

²⁰ Mexart. Calzada de la Aurora No. 48, San Miguel de Allende, Guanajuato México.

1.2.4. Academia Hispanoamericana²¹

La Academia Hispanoamericana es la primera escuela de idiomas fundada en San Miguel de Allende en el año de 1959. Se dirige a personas cuyo objetivo es aprender español como segunda lengua de forma académica.

La Academia Hispanoamericana es una de las pocas instituciones que ofrecen un Diploma de español como segunda lengua acreditado en más de trescientas escuelas en Estados Unidos y Canadá. La Academia Hispanoamericana cuenta con la seriedad y el profesionalismo de nivel universitario.

Su metodología está basada en técnicas contemporáneas de aprendizaje, enfocadas en desarrollar las cuatro habilidades del lenguaje (expresión oral, comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita). Los programas se dividen en seis módulos los cuales están organizados según los patrones del ACTFL (*American Council on Teaching Foreign Languages*) y el MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).

El material didáctico proporcionado en la Academia Hispanoamericana está seleccionado para ser utilizado a lo largo de los seis módulos; a pesar de no pertenecer a un autor en particular, éste se encuentra estandarizado en función del sistema de la academia.

Aunado a lo anterior, se ofrecen seminarios de cultura latinoamericana y mexicana, así como otros cursos.

1.2.5. Instituto Allende²²

El Instituto Allende es una de las primeras escuelas en San Miguel de Allende; fundado en los años cincuenta dentro de la ebullición cultural de la ciudad en esa época. El instituto está dedicado a la instrucción de las artes plásticas, pero además, imparte (como complemento educativo) clases de español para los alumnos no hispanoparlantes.

El Instituto Allende ofrece tres cursos de español: semi-intensivo, intensivo y de conversación. En estos programas se aceptan alumnos de todos los niveles y las clases se llevan a cabo en el lugar de preferencia del alumno, además se evalúa el progreso del alumno cada dos semanas.

²¹ Información: Academia Hispanoamericana. Mesones No. 4, Col. Centro, San Miguel Allende, Guanajuato, México, C.P. 37700.

²² Información: Instituto Allende. Ancha de San Antonio No. 22, Col. Centro, San Miguel de Allende, Guanajuato, México, C.P. 37700.

El curso semi-intensivo consta de dos horas diarias, éste se dirige a alumnos con deseos de estudiar pocas horas al día, pero de forma regular.

El intensivo es de inmersión a la lengua española y a la cultura de Latinoamérica; su objetivo es desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas e instruir los diferentes tipos de discurso de la lengua castellana, tales como coloquialismos, expresiones idiomáticas, etcétera.

Por último, las clases de conversación están divididas en tres niveles: principiantes, intermedio y avanzados. En éstas los alumnos hablan de diferentes temas, adecuados a su nivel de dominio de la lengua. La conversación es dirigida por el maestro, quien actúa como moderador, encausando la conversación y corrigiendo los errores de los alumnos.

1.2.6. Universidad de León (UDL)²³

La Universidad de León es una escuela estatal la cual ofrece entre sus cursos la enseñanza de español como L2.

Por ser de carácter estatal, los cursos se diseñan en función de los calendarios escolares de la Universidad y, por ello, los alumnos tienen menos flexibilidad en los horarios. Debido a lo anteriormente señalado, a esta escuela asisten alumnos regulares que viven por periodos prolongados en la ciudad o aquéllos con deseos obtener documentos que certifiquen su nivel de dominio de la lengua, ya sea por cuestiones laborales o educativas.

Los cursos de español como segunda lengua que ofrece la Universidad de León son los siguientes: dos semestrales (invierno y primavera), siete mensuales (enero, febrero, marzo, agosto, septiembre, octubre y noviembre) y dos de verano (del 6 de Junio al 1 de Julio y del 4 al 29 de julio).

Los planes y programas de estudio siguen los lineamientos de los programas implementados por el CEPE de la UNAM.

²³ Información: Universidad de León. Insurgentes No. 5, Col. Centro, San Miguel de Allende, Guanajuato, México, C.P. 37700.

1.3. Centro Bilingüe de San Miguel

El Centro Bilingüe de San Miguel es la escuela de idiomas donde se llevó a cabo la práctica didáctica y la presente investigación.

En este apartado se describirán los diferentes aspectos de la escuela. Aquí se abordarán las características generales, los cursos que brinda, la población que la conforma y la metodología aplicada.

1.3.1. Información general

El Centro Bilingüe fue fundado por la directora y coordinadora Sara Murillo Hernández en 1998. Se localiza en el centro de la ciudad a tan sólo unas cuadras del Jardín principal.

El Centro Bilingüe cuenta con cursos dirigidos a estudiantes de todas las edades. El objetivo principal de esta escuela es romper barreras culturales a través del aprendizaje de lenguas extranjeras. En sus programas se conjunta tanto el trabajo dentro del aula, como actividades extramuros; esto, con el objetivo de aprender español como segunda lengua en un contexto real.

En el Centro Bilingüe se imparten clases todo el año (aunque puede permanecer cerrada en temporada baja, en los meses de octubre y mayo, dependiendo del número de alumnos inscritos), y existen cursos diseñados específicamente para las temporadas vacacionales.

Instalaciones

La escuela Centro Bilingüe de San Miguel se encuentra localizada en la calle Correo No. 46.

Ubicada en un hermoso edificio colonial en el centro histórico de San Miguel de Allende, estamos a únicamente una cuadra del zócalo de la ciudad. El patio central de la escuela es un buen lugar para sentarse y platicar con los estudiantes y profesores mientras se disfruta de una taza de café. Contamos con internet *wireless* en toda la escuela, libre de cargo. Nuestros salones se encuentran bien equipados con cómodas sillas, pizarrones blancos y reproductores de DVD y CD²⁴.

²⁴ *Centro Bilingüe de San Miguel, un Nuevo concepto en enseñanza de español.* (s.f.) Recuperado el 30 de abril del 2013, de <http://centrobilingue.sanmiguelinfo.com/about.php>

El Centro Bilingüe es una escuela que tiene un total de seis salones; sin embargo, cuando el cupo se satura se hace uso de un edificio alternativo, localizado en la misma calle cruzando la acera (exactamente enfrente del edificio original). También se imparten clases de conversación o privadas en el patio de la escuela o en lugares externos al edificio de la escuela (si así lo llegase a solicitar el alumno).

El edificio es una antigua casona colonial, cuya estructura original fue ligeramente modificada para utilizarse con fines didácticos. Las habitaciones se adaptaron para funcionar como salones, pero el patio ubicado al centro de la casona se conserva intacto para proporcionar iluminación a las aulas. También se conservó la cocina original de la casa, utilizada para preparación de los almuerzos de niños y adolescentes que asisten a los cursos de primavera, verano o invierno; y donde, además, se imparten *clases de cocina mexicana*.

Los salones cuentan con: pizarrón blanco para plumón, mesas de madera de grandes dimensiones colocadas al centro del cuarto y sillas de madera situadas alrededor de las mesas para impartir clases a modo de mesa redonda.

La escuela dispone de televisores, reproductores de CD y DVD, proyectores, pantallas para proyectores, una pequeña biblioteca de trueque con libros en español e inglés, juguetes para niños, juegos para todas las edades, y diversos artículos de papelería (hojas, plumas, colores, plumones, etc.) para uso exclusivo de los estudiantes.

El material didáctico utilizado varía según el curso, el nivel y el profesor. Los maestros deben proporcionar dicho material a los estudiantes, ya sea utilizando copias de los siete libros proporcionados a cada profesor al inicio del año; o bien, proveer un material alternativo, adecuado a la clase.

Los libros suministrados a cada profesor son los siguientes: *El Manual General de la escuela*, *Manual del Survival Spanish*, *Spanish Pronouns and Prepositions* (Richmond, D., 1998), *Spanish Verb Tenses* (Richmond, D., 2001), *Gramática moderna española* (Revilla de la Cos, 2001), *Spanish Grammar the Easy Way* (Boris, C., 2004) y *Workbook in Everyday Spanish* (Andujar, J. y Dixson, D., 1996).

Filosofía

La filosofía enfatiza la importancia de los factores sociales y culturales determinantes en la enseñanza del español como segunda lengua.

Asimismo, se resaltan los valores humanos que motivan el aprendizaje de una lengua extranjera.

En el Centro Bilingüe de San Miguel creemos en la ruptura de las barreras culturales a través de la adquisición de una segunda lengua. Con la esperanza de poder comprender, comunicarnos y apreciar diversas culturas en nuestro creciente mundo multicultural. Hemos creado una escuela donde nuestros estudiantes aprenderán español al mismo tiempo que se involucran en la cultura y tradición de México, esto a través de diversas actividades, estudios y viajes de campo²⁵

Concepto de enseñanza de lenguas

El concepto de enseñanza de lenguas del Centro Bilingüe se sustenta en el Enfoque comunicativos. La práctica didáctica se lleva a cabo en un ambiente relajado, a través de una metodología versátil. Las clases se adecuan al contexto de la enseñanza y a las necesidades del alumno.

Centro Bilingüe ofrece un ambiente único donde los aprendientes sin experiencia previa son capaces de aprender español desde el principio y aquellos que poseen un nivel intermedio o avanzado puede desarrollar y mejorar sus habilidades. Las clases pequeñas y un ambiente acogedor hacen del Centro Bilingüe una buena elección para gente de muchos países²⁶.

Misión

La misión es proporcionar conocimientos de la lengua española mediante una experiencia de aprendizaje personalizado. El sistema educativo del Centro Bilingüe de San Miguel tiene como finalidad la exposición constante de los alumnos a la lengua meta en su entorno cultural, apoyándose de actividades extramuros y de la interacción constante con nativo hablantes. El objetivo es desarrollar las habilidades lingüísticas y las capacidades comunicativas, por medio de tareas desafiantes y atractivas.

²⁵ Centro Bilingüe de San Miguel, a new concept in Spanish Language Learning. *Centro Bilingüe de San Miguel, Spanish School*. (s.f.) Recuperado el 30 de abril del 2013, de: <http://centrobilingue.sanmiguelinfo.com/>

²⁶ Íbidem.

Visión

La visión del Centro Bilingüe apunta hacia aspectos humanísticos, resaltando la importancia de la comunicación entre ciudadanos provenientes de distintos entornos sociales y lingüísticos (quienes convergen en San Miguel de Allende). La realidad de nuestros días subraya la importancia del aprendizaje del español como segunda lengua y el Centro Bilingüe de San Miguel desea proporcionar los elementos educativos necesarios a los aprendientes para que éstos puedan integrarse a la comunidad hispanohablante.

1.3.2. Las clases

Los grupos tienen un cupo máximo de seis alumnos, pero el número responde a la demanda de los cursos. Adicionalmente, se imparten clases privadas y de español con fines específicos, que normalmente constan de un solo alumno.

Cada clase es impartida por un profesor o profesora, quien cuenta con libertad de cátedra. Sin embargo, por medidas académicas, los profesores deben hacer entrega a la dirección los planes de trabajo de cada uno de los grupos asignados; así como de los cronogramas de los mismos.

La mayoría de las clases no siguen programas de estudio específicos (a excepción de los cursos vacacionales) y los profesores son los encargados de darles dirección y estructura. El material didáctico, el cupo y la duración de las mismas, dependerá del curso.

1.3.3. Población

En este apartado se pormenorizará acerca de los estudiantes y la planta docente que laboró en los años 2012 y 2013, años cuando se realizó la investigación de campo y teórica.

1.3.3.1. Alumnos

El perfil del alumno del Centro Bilingüe de San Miguel es muy amplio, por ello existen diversos cursos dirigidos a la gran gama de estudiantes inscritos.

El Centro Bilingüe de San Miguel imparte clases a alumnos de muy distintas edades, desde niños de cinco años de edad, hasta adultos mayores de setenta años; debido a ello, el

perfil del alumno es muy heterogéneo. Pero, a pesar de las diferencias de edad, existe un punto en común entre los estudiantes, su nacionalidad; la gran mayoría proviene de los Estados Unidos de Norteamérica y Canadá.

Los niños y adolescentes normalmente viajan a San Miguel de Allende únicamente en los periodos vacacionales. Para este tipo de alumnos se diseñaron los programas *Spring Camp*, *Sumer Camp* y *Christmas Camp*. Un número muy reducido menores concurren a lo largo del año, fuera de los periodos vacacionales (cuyos padres viajan por razones laborales); a estos alumnos se les ofrece instrucción privada. Los adolescentes y los niños que asisten a clases de español en San Miguel de Allende acuden, tanto por fines educativos como recreativos; a razón de esto, los programas contienen un variado número de actividades de esparcimiento dentro y fuera de la institución.

Los alumnos adultos, a diferencia de los adolescentes y niños, conforman grupos muy heterogéneos. Por un lado están los alumnos que radican en San Miguel de Allende; adultos mayores de cincuenta años quienes asisten a la escuela por necesidades comunicativas o por motivación personal. Para ellos se imparten clases regulares de una o dos horas diarias, privadas, intensivas o semi-intensivas. Por otro lado, se encuentran los turistas de temporadas vacacionales; para ellos existen los cursos de primavera, verano e invierno.

Además, a esta escuela, asisten personas que se encuentran viajando por San Miguel de Allende, y quienes continuarán su viaje hacia otros lugares de la República mexicana o de Latinoamérica. Estos jóvenes y adultos se quedan en la ciudad por breve tiempo, a ellos se les ofrece un curso llamado *Survival Spanish*.

1.3.3.2. Profesores

En el Centro Bilingüe, como en otras escuelas de San Miguel de Allende, no todos los profesores estudiaron carreras afines a su trabajo. Durante la presente investigación impartían clases cinco profesores de español:

Miguel Olvera Ramírez, profesor en el Centro Bilingüe de San Miguel por más de cinco años. Egresado de la carrera de Lenguas Modernas en la Universidad Autónoma de Guanajuato.

Luis Espino Morales, profesor del Centro Bilingüe de San Miguel por año y medio. Cursó los estudios de Mercadotecnia en la Universidad Autónoma de Celaya.

Francisco Álvarez Coes, con más de 25 años de experiencia como profesor de español como segunda lengua, ha laborado en el Centro Bilingüe por más de seis años. Cursó estudios de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Querétaro, ha impartido clases de gramática española en la preparatoria oficial El Pípila y cursos de redacción española en escuelas secundarias públicas y privadas.

Rubén Mota Escobar, profesor del Centro Bilingüe desde hace dos años. Cursó estudios de preparatoria en los Estados Unidos de Norteamérica.

María del Sol Zetina Hernández profesora de español para extranjeros e inglés, ha laborado por dos años en el Centro Bilingüe de San Miguel. Cursó la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (UNAM), posee la Certificación de la Universidad de Cambridge del idioma inglés de nivel avanzado (CAE), así como el diploma de enseñanza de inglés por la misma Universidad (TKT).

1.3.4. Metodología

El Centro Bilingüe de San Miguel utiliza una metodología ecléctica, la cual fusiona diversos enfoques lingüísticos y metodologías didácticas.

Puesto que el Centro Bilingüe de San Miguel ofrece múltiples opciones, la metodología varía según el curso o clase. El análisis de cada una de las metodologías aquí empleadas sería exhaustivo, es por ello que únicamente se hará mención de los métodos y enfoques lingüísticos más recurrentes.

La mayoría de los programas implementados en los cursos se basan en el Enfoque comunicativo y el Enfoque por tareas.

El Enfoque comunicativo es la base teórica fundamental de los cursos, esto obedece a las características y necesidades de sus alumnos, y al contexto de la práctica didáctica.

Tal y como lo mencionan Richards y Rodgers (1992), el objetivo del Enfoque comunicativo es desarrollar la competencia comunicativa; en este enfoque la lengua es considerada como comunicación en sí, y no solo como un cúmulo de reglas lingüísticas aisladas de significado.

El Enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua parte de la idea de que la lengua es comunicación. El objetivo de la enseñanza de una lengua es desarrollar lo que Hymes (1972)

denomina “competencia comunicativa”. Hymes utiliza este término con el fin de contrastar una visión comunicativa de la lengua con la teoría de la competencia de Chomsky. (p.72)

El Centro Bilingüe de San Miguel ha utilizado el Enfoque comunicativo a través de actividades que simulan situaciones auténticas y de ejercicios comunicativos, incitando al alumno a enfrentarse a la lengua en un contexto real.

Las clases del Centro Bilingüe pretenden desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas propiciando la oportunidad de interactuar con nativo hablantes, exponiendo a los estudiantes a los sonidos propios del español (música, anuncios, televisión, etc.) y proveyendo de material auténtico. Como una gran parte de la práctica didáctica se realiza fuera del aula, se desarrolla el proceso creativo y aumenta el porcentaje de error; sin embargo, la precisión gramatical, fonética y léxica es de menor relevancia que el acto comunicativo, por ello la corrección se encuentra en un segundo plano.

En el Centro Bilingüe de San Miguel es fundamental la enseñanza de la cultura de la lengua meta, por lo tanto se ofrecen conferencias de historia, cultura y tradición de México y América Latina. Al igual que en el Enfoque comunicativo, el Centro Bilingüe de San Miguel percibe a la lengua en su carácter humanístico, dónde cultura y comunicación van de la mano.

El Enfoque por tareas es otra de las teorías lingüísticas esenciales del Centro Bilingüe de San Miguel. Esto se debe a que en el Enfoque por tareas:

- La lengua es un instrumento de comunicación.
- El alumno es el eje del proceso de enseñanza / aprendizaje.
- El material de estudio es una fuente de interés real.
- Las actividades del aula tienen un porqué y un para qué reales.
- El aula se configura como un lugar de encuentro alternativo y la clase como una reunión de trabajo. (Vázquez, 2009, p.238)

Estas cinco propiedades son claramente observables en la mayoría de los cursos de la escuela. Por ejemplo, una de las actividades primordiales consiste en recrear conversaciones; las tareas comunicativas son las proveedoras del *input* y el *output* que el alumno deberá conocer, practicar y aprender. La dificultad de cada tarea se encuentra en relación directa con el nivel y las necesidades del alumno.

Por otra parte, entre las metodologías didácticas aplicadas, se pueden mencionar principalmente tres: la respuesta física total, el método de inmersión total y el método de presentación, práctica y producción.

Como el Centro Bilingüe imparte clases para niños, adolescentes y adultos, las metodologías varían de un curso a otro; sin embargo, la Respuesta Física Total (*Total Physical Response, TPR*) es una de las metodologías más frecuentemente utilizada.

La Respuesta Física Total es un método de enseñanza construido a través de la coordinación del acto de habla y la acción. El profesor J. Asher desarrolló este método de enseñanza de lenguas con la teoría de la memoria en psicología donde “una conexión con la memoria puede ser más fuerte si se establece mediante la repetición verbal o a través de la asociación con una actividad motora”.²⁷

El método TPR se utiliza tanto para motivar a alumnos poco interesados con el aprendizaje de una nueva lengua (en su gran mayoría, adolescentes o niños que asisten a clases por decisión de sus padres) o los desmotivados (cuyas experiencias previas han sido poco exitosas). Este método también sirve para unificar y dar cohesión a grupos heterogéneos, ya sea por diferencia de edades o país de procedencia.

No solo los alumnos jóvenes se ven beneficiados con el método TPR, porque muchas de las actividades en el Centro Bilingüe de San Miguel se encuentran diseñadas pensando en los adultos en periodos vacacionales, quienes desean adquirir la lengua en un ambiente relajado y jovial.

Otra metodología recurrente en los cursos de español ofrecidos por Centro Bilingüe de San Miguel es la denominada Inmersión Total o *Total immersion*. Reyhner describe este método de la siguiente forma:

(...) a los estudiantes se les enseña una segunda lengua (...) mediante el uso de una variedad de pistas acerca del contexto proporcionadas por el profesor. Desde que los métodos de inmersión se utilizaron por primera vez en la década de 1960 para enseñar francés a los

²⁷ Respuesta física total. *Diccionario de términos*. (s.f.) Centro Virtual Cervantes. Recuperado del 30 de abril del 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/respuestafisicatotal.htm

estudiantes de habla inglesa en Quebec, esta metodología se ha vuelto cada vez más popular (Reyhner, 2003, p.1).

Esta metodología ha sido muy popular en las escuelas de español como segunda lengua (es decir, en países donde la lengua oficial o una de las lenguas oficiales es el español) en los últimos años. Los cursos que incluyen esta metodología brindan no solo la instrucción de la lengua, sino además, integran al alumno a la sociedad anfitriona.

Por su parte, el Centro Bilingüe ofrece un servicio de hospedaje para los estudiantes con deseos de tener la experiencia de vivir con una familia mexicana, inclusive se brindan clases de cocina, baile, artesanía y de la historia de México y San Miguel de Allende.

La última metodología es la denominada Presentación, Práctica y Producción (*Presentation, Practice and Production / PPP*). Esta metodología apareció por primera vez como tal en el libro *The practice of English Language Teaching* del inglés Harmer (1983).

Esta metodología se basa en un modelo de enseñanza (como su nombre lo indica) que consiste en presentar al alumno la lengua o *input* a aprender en determinada clase, con el fin de que el estudiante pueda practicarla mediante ejercicios corales o individuales de repetición, o ejercicios de práctica dirigida. Por último, el alumno podrá producir sus propias oraciones utilizando el prototipo proporcionado al inicio de la instrucción, pero usando vocabulario escogido de forma libre (Harmer, 1983).

Este proceso se emplea con frecuencia en la enseñanza de gramática, donde el alumno necesita comprender la estructura de la lengua. En las clases para alumnos avanzados y con fines específicos el método PPP es de mucha utilidad, pues ayuda a erradicar los errores de fosilización o de interlengua y a lograr precisión en la producción gramatical y fonética.

Aunado al hecho que los cursos cuentan con más de una base teórica y se auxilian en una extensa variedad de metodologías, el profesor posee libertad de cátedra (como se ha mencionado antes).

1.3.5. Cursos

Como se mencionó con anterioridad, en el Centro Bilingüe de San Miguel se imparten clases a niños, adolescentes y adultos. A continuación se detallarán cada uno de los cursos ofrecidos por la institución.

1.3.5.1. Cursos para niños

A lo largo del año muy pocos niños asisten a clases de E/L2 en San Miguel de Allende fuera de los periodos vacacionales, ya que se encuentran integrados a su instrucción regular en su país de origen.

Las vacaciones de primavera (de mediados de marzo a mediados o finales de abril), verano (de finales de junio o principios de julio a mediados de agosto) e invierno (de principios de diciembre a principios de enero) son los periodos con mayor número de niños inscritos.

La mayoría de los niños que asisten al Centro Bilingüe no tiene conocimiento previo de español, por ello los alumnos se agrupan según su edad. Por lo anterior, los programas para niños no se encuentran divididos por niveles, sino por las características del estudiante y la temporada del año en la cual asiste. En la siguiente tabla extraída de la página web de la escuela se enlistan todos los cursos para niños²⁸:

Programa No:	PROGRAMAS
1	Curso de Verano para niños (8:30am - 1:15 pm)
2	Curso de Invierno para niños (8:30am - 1:15 pm)
3	Curso de Primavera para niños (8:30am - 1:15 pm)
4	Cursos intensivos de Español para niños - 2 horas diarias
5	Cursos intensivos de Español para niños - 3 horas diarias
6	Clases privadas para niños
7	Programa de extensión para niños (3 - 5 pm)
8	Servicio de niñera
9	Programa de voluntariado para niños en orfanatos

Existen nueve cursos de español para niños, dos de ellos son clases regulares para estudiantes cuyos padres viajan a San Miguel de Allende fuera de los periodos vacacionales: *Intensive Spanish for Children 2 Hours daily* e *Intensive Spanish for Children 3 Hours daily*.

²⁸Programas para niños. *Centro Bilingüe de San Miguel a Spanish School*. (s.f.) Recuperado el 2 de mayo de http://centrobilingue.sanmiguelinfo.com/programs_children.php

El plan de las clases intensivas tiene como fin proporcionar un conocimiento general de la lengua española, y con ello, que el niño conozca las bases fundamentales de la gramática, aprenda los sonidos básicos del español, y obtenga un vocabulario adecuado a su realidad inmediata. Los programas se estructuran en función de las necesidades del alumno, su tiempo de estadía en San Miguel de Allende y su conocimiento previo de la lengua. Como resultado, el profesor debe confeccionar los programas, así como, el correspondiente cronograma de forma semanal²⁹.

Para los cursos de primavera, verano e invierno, el Centro Bilingüe de San Miguel ha estandarizado sus planes y programas de estudio. El objetivo de éstos es que el niño adquiera los conocimientos elementales del español de forma amena, mediante las metodologías de Respuesta Física Total e Inmersión Total. En estos cursos, los niños comprenden tanto la estructura general de la lengua como la cultura de la misma; es decir, los factores sociales que enmarcan al español de México y sus hablantes. Los programas incluyen: el desarrollo de las habilidades lingüísticas, enseñanza de pronunciación, conferencias de cultura e historia de México, clases de danza folklórica, talleres de artesanías mexicanas, viajes de campo, visitas guiadas, servicios comunitarios y desarrollo de la conciencia ambiental³⁰.

Las clases privadas para niños siguen los mismos patrones que las clases regulares. Pero, normalmente éstas se imparten como una alternativa a los cursos de primavera, verano e invierno, cuando uno de los alumnos posee necesidades específicas.

Existe un programa de extensión, donde los niños se quedan en casas de personas de confianza. Los niños pueden ir a orfanatorios, escuelas y asociaciones civiles para ayudar a la comunidad, y de esta forma practicar su español.

1.3.5.2. Cursos para adolescentes

Las condiciones de enseñanza mencionadas en el apartado anterior se aplican a las clases para adolescentes.

También existen nueve cursos divididos y organizados de la misma forma que los diseñados para niños; sin embargo, las clases intensivas se dividen en cuatro niveles: Principiantes I y II, Intermedio, y Avanzado.

²⁹ Anexo 1. Muestra de programa semanal de Curso básico para niños del Centro Bilingüe de San Miguel.

³⁰ Anexo 2. Programa para los cursos de primavera, verano e invierno del Centro Bilingüe de San Miguel.

Usted será colocado en la clase que corresponde a su nivel de dominio del español, lo cual se determina por medio de un examen escrito y un examen oral de evaluación antes de iniciar el curso. Su nivel será confirmado por su instructor con base en su desempeño durante la clase.³¹

Los niveles para Principiantes I y II proveen una introducción a la lengua española. El objetivo principal es proporcionar al estudiante los conocimientos elementales para que éste pueda comunicarse en la lengua meta.

El nivel Intermedio cubre la mayoría de las estructuras gramaticales, a fin de proveer al estudiante con herramientas que faciliten la eficiencia y fluidez.

En el nivel Avanzado, el alumno empieza a dominar las estructuras morfológicas y sintácticas complejas, así como algunas variedades del uso de la lengua.

Las clases intensivas para adolescentes (*Intensive Spanish for Adolescents -1 hour daily -2 hours daily - 3 hours daily*) y los cursos de verano, primavera e invierno están regidos por los mismos principios de los cursos para niños, adecuándose a la edad de los estudiantes. El objetivo fundamental es que los alumnos se sientan familiarizados con la pronunciación del español, adquieran un vocabulario de uso diario y comprendan los preceptos básicos de la gramática mediante juegos, canciones y actividades recreativas.

1.3.5.3. Cursos para adultos

A diferencia de los niños y adolescentes, los adultos asisten a clases la mayor parte del año (aunque se observa mayor concurrencia en los periodos vacacionales). A partir de este factor, se diseñaron programas que permitan a los estudiantes asistir a clases intensivas por periodos prolongados, o a clases regulares en cualquier época del año.

En términos generales, los niveles para las clases de adultos siguen los mismos criterios que aquéllos para adolescentes (Principiante I y II, Intermedio y Avanzado), la

³¹ *Programas para adolescentes. Centro Bilingüe de San Miguel a Spanish School.* (s.f.) Recuperado el 2 de Mayo del 2013, de http://centrobilingue.sanmiguelinfo.com/programs_teen.php

descripción y el contenido no presenta ninguna variación. A continuación se muestran los cursos para adultos³²:

Programa No:	PROGRAMA
1	Clases regulares- 1 horas diaria- 5 días a la semana
2	Clases intensivas- 2 horas diarias- 5 días a la semana
3	Clases intensivas- 3 horas diarias- 5 días a la semana
4	Clases intensivas- 4 horas diarias- 5 días a la semana
5	Clases intensivas- 5 horas diarias- 5 días a la semana
6	Inmersión total- 6 horas diarias- 6 días a la semana
7	Clases privadas (una hora)
8	Clases de conversación (lunes y viernes)
9	<i>Survival Spanish</i>

Existen nueve cursos, cuatro de ellos de aprendizaje intensivo, uno de clases regulares, uno más de inmersión total, uno de instrucción privada, uno de conversación, y un curso de español de supervivencia.

Las clases intensivas y regulares únicamente difieren entre sí por el número de horas impartidas. Los programas no se encuentran estandarizados y se basan en las características del grupo.

Las clases intensivas dependen de los requerimientos del solicitante.

El curso de Inmersión Total, como su nombre lo indica, está diseñado para que el alumno se adentre a la comunidad de la lengua meta. Los aspectos didácticos se enfocan en la práctica de la lengua en su entorno social y la vida cotidiana. Este curso tiene como objetivos adquirir los elementos lingüísticos indispensables que le permitan al estudiante comunicarse en situaciones cotidianas; desarrollar habilidades de apreciación y reconocimiento de sonidos en distintas situaciones; usar las nociones gramaticales y sintácticas aprendidas en el aula,

³² Programas para adultos. *Centro Bilingüe de San Miguel a Spanish School*. (s.f.) Recuperado el 2 de Mayo del 2013, de http://centrobilingue.sanmiguelinfo.com/programs_adult.php

fuera de ésta; desenvolverse en la comunidad lingüística sin temor al error e integrarse a la comunidad hispanohablante.

Las clases de conversación son muy versátiles y se enfocan en la práctica y corrección de la lengua. Se proponen diálogos y se dirige la conversación hacia el uso de aspectos gramaticales o sintácticos debidamente puntualizados. El profesor observa y corrige la entonación, la pronunciación, la sintaxis y la gramática. El plan tiene como finalidad que el alumno adquiera fluidez, practique los conocimientos adquiridos previamente y comunique sus pensamientos o ideas acerca de un tema específico.

El curso de supervivencia o *Survival Spanish* está diseñado para adultos cuyas necesidades comunicativas son imperiosas, ya sea a causa del limitado tiempo con el que cuentan para aprender español, o por razones personales.

La duración del *Survival Spanish* es de diez horas en total (dos horas diarias). A pesar de lo corto de su duración, es muy solicitado; de hecho, es el de mayor demanda anualmente. Este curso normalmente sirve como introducción a otros; sin embargo, carece de un programa específico.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este capítulo se abordarán los fundamentos teóricos de esta investigación. Se inicia con las nociones de *adquisición* y *aprendizaje*, esto a razón de la importancia de su delimitación en la elaboración de un programa de idiomas. Posteriormente, se presentarán los dos enfoques en los que se establece el curso *Survival Spanish*: el Enfoque comunicativo y el Enfoque por tareas. Una vez definidos ambos enfoques lingüísticos se continuará el capítulo con la exposición de uno de los temas integradores de un curso comunicativo: las cuatro habilidades lingüísticas. Acto seguido, se tratarán tres elementos lingüísticos de la lengua española (la pronunciación, el léxico y la gramática); lo anterior se realiza con miras a elegir el contenido. Para finalizar, se expondrán las pautas propuestas por Nunan y Long para el diseño de un programa basado en tareas, las cuales servirán como modelo a seguir en la creación del programa del *Survival Spanish* del Centro Bilingüe de San Miguel.

2.1. Adquisición y aprendizaje de segundas lenguas

El curso *Survival Spanish* consta tan s de diez horas en su totalidad; debido a su brevedad, el aprendizaje dentro del aula es mínimo comparado con la exposición del aprendiente a la lengua meta fuera del aula. Por tal motivo, es necesario especificar los conceptos de adquisición y aprendizaje, así como las diferencias entre ambos.

2.1.1. Adquisición

Krashen (1982) señaló que la adquisición “es un proceso mental inconsciente, en el cual el ser humano desarrolla las capacidades indispensables para comunicarse en una lengua”. El autor subraya que, para que lo anterior se lleve a cabo, el aprendiente “deberá tener una interacción significativa con la lengua meta, por medio de esta interacción se involucrará con el mensaje de producción o recepción y podrá establecer la relación entre el mensaje y el acto de habla”. (p.10)

Existen varias hipótesis acerca de los procesos cognitivos por los cuales atraviesa un aprendiente al adquirir una segunda lengua, cada una de ellas varía entre sí en cuanto al orden de los procesos relacionados y la naturaleza de éstos (ya sean neurológicos, afectivos, sociales, etc.). Debido a la extensión de la presente tesis, sólo se hará una somera mención

sobre cinco teorías (consideradas esenciales en el tema): a) el conductismo, b) la gramática universal, c) la teoría del *input*, d) la teoría de la interacción y e) la teoría del *output*.

- a) El conductismo dio luz a la teoría del *estímulo y respuesta*, esta teoría percibe a la lengua como un conjunto de estructuras y a la adquisición como la formación de un hábito. Ignorando cualquier mecanismo interno, solo se toma en cuenta el entorno lingüístico y los estímulos producidos por el mismo. Esta perspectiva acerca del aprendizaje de idiomas dio origen a investigaciones de carácter contrastivo, especialmente sobre análisis de errores, enfocadas en los problemas de interferencia de la lengua materna con la lengua meta (VanPatten, B y Williams, 2006).
- b) Chomsky se ocupó de la naturaleza del lenguaje y concibió a la lengua como un espejo de la mente. *La teoría de la gramática universal* (TGU) establece que los seres humanos nacen con un don para aprender y reproducir las formas y las funciones de la lengua. Según la teoría de Chomsky, cada ser humano está dotado biológicamente con la facultad de la lengua. La teoría de la *gramática universal* considera insuficiente al *input* del entorno para consumir la adquisición, por ello, se cree que existe un dispositivo mental en cada individuo para dicha función. Del mismo modo, la TGU trata de establecer: “un sistema de principios, condiciones y reglas que son elementos y propiedades de todas las lenguas humanas, y no de un modo accidental, sino necesario” (Chomsky, 1975, p.29).
- c) Krashen (1981), influido por la teoría de Chomsky, desarrolló una propuesta sobre la adquisición de segundas lenguas, primero llamada *teoría del monitor* y después denominada *teoría del input*. Esta teoría pone particular énfasis en las diferencias entre adquisición y aprendizaje. Krashen señala que la “adquisición consciente del lenguaje solo está disponible para nosotros como Monitor o editor. La habilidad de producir lenguaje con fluidez y facilidad proviene de lo que ya hemos adquirido anteriormente. Las reglas gramaticales que hemos aprendido en la escuela, solo tienen una función, servir como monitor o editor” (Krashen, 2013, p.2).
- d) En la *teoría de la interacción* propuesta por Long, promueve dos afirmaciones importantes acerca del papel de la interacción en la adquisición de segundas lenguas: 1) se requiere de un *input* comprensible para la adquisición de una L2; y

2) las modificaciones de la estructura en la interacción o conversación toman lugar en el proceso de negociación de significado (Ellis, 1990).

- e) En la *teoría del output*, se dice que la producción de una lengua desencadena la adquisición de la misma. Swain (1995) asevera que la práctica de la lengua ayuda al aprendiente a observar su propia producción y el *output* estimula al aprendiente a comprender la gramática de forma implícita. Los aprendientes, al efectuar el *output*, diferencian entre lo que quieren decir y lo que pueden decir, lo cual los lleva a aceptar aquello que desconocen o solo conocen parcialmente. Asimismo, Swain subraya la importancia de este proceso consciente para adquirir la segunda lengua. En esta teoría el *output* tiene dos funciones: poner a prueba una hipótesis explicativa y dar paso a la reflexión. Es decir, los aprendientes producen el *output* para conocer lo que funciona y lo que no.

Una de las distinciones fundamentales es aquella entre la adquisición espontánea y la adquisición guiada.

En consecuencia, podemos distinguir diferentes tipos de adquisición de un segundo idioma. Tradicionalmente se ha hecho una distinción fundamental entre la adquisición de idiomas tutorizado (o aprendizaje) y sin instrucción (espontáneo o adquisición) (Wolfgang, K, 1990, p.15).

Según las teorías abordadas, los agentes en la adquisición de segundas lenguas son muy diversos; éstos pueden ser de orden personal, afectivo, social, fisiológico, etcétera. Por si fuera poco, al hablar de adquisición, se deben tener en cuenta los procesos cognitivos y la lengua materna del aprendiente.

Para crear el programa del curso *Survival Spanish* se tomarán en cuenta los puntos fundamentales de las teorías mencionadas. En este curso alumno se enfrenta a la lengua meta constantemente y pasa más horas experimentando con el idioma fuera del aula que dentro de ella. No obstante, conocer el comportamiento de la adquisición fuera del aula es difícilmente medible, por ello, la investigación se apoya principalmente en el conocimiento de las estructuras del aprendizaje por instrucción.

2.1.2. Aprendizaje

En algunos textos, los conceptos entre adquisición y aprendizaje son intercambiables, pero en la presente investigación al hablar de aprendizaje se utilizará la noción referida por Krashen

(1982), quien describe al aprendizaje como los procesos conscientes por los cuales un aprendiente alcanza el dominio de una segunda lengua (algunos autores llaman a esto adquisición guiada o aprendizaje explícito).

La segunda manera de desarrollar la competencia en una segunda lengua es por medio del *aprendizaje*. Vamos a utilizar el término "aprendizaje" de aquí en adelante para referirnos al conocimiento consciente de una segunda lengua, conociendo sus reglas, siendo conscientes de ellas, y siendo capaces de hablar de ellas. En términos no técnicos, el aprendizaje es "saber acerca de" una lengua, lo cual es conocido por la mayoría de las personas como "gramática", o "reglas". Algunos sinónimos denominan esto como conocimiento formal de un lenguaje o aprendizaje explícito (Krashen, 1982, p.10).

En la actualidad hay numerosas propuestas dedicadas a explicar la naturaleza del aprendizaje; existen teorías conductistas, humanísticas, sociolingüísticas, cognitivistas, constructivistas, etcétera. También se ha categorizado al aprendizaje en: inductivo, mecanicista, deductivo, por descubrimiento, entre otros. Sin embargo, en esta investigación se considerará principalmente el aprendizaje significativo.

Por aprendizaje significativo se entiende el que tiene lugar cuando el aprendiente liga la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo en este proceso ambas. Dicho de otro modo, la estructura de los *conocimientos previos* condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. El aprendizaje significativo se opone de este modo a *aprendizaje mecanicista*³³.

Existen diversos factores que desencadenan y afectan al aprendizaje. Para Burstall (1975, pp.1-17) un factor es un agente que condiciona los procesos del aprendizaje de una lengua extranjera (LE) o una segunda lengua (L2); algunas veces estos factores favorecen el desarrollo cognitivo del aprendiente y otras lo dificultan.

Los factores del aprendizaje se han categorizado en internos y externos. Los primeros dependen directamente del aprendiente, mientras que los segundos son independientes de éste.³⁴

Los factores internos se refieren a las características del aprendiente ya sea físicas (edad, salud, etc.), emocionales (actitud, motivación, estado de ánimo, personalidad, etc.), o

³³ Aprendizaje significativo. *Diccionario de términos*. (s.f.) Centro Virtual Cervantes. Recuperado del 3 de mayo del 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/respuestafisicatotal.htm.

³⁴ Factores de aprendizaje. *Diccionario de términos*. (s.f.) Centro Virtual Cervantes. Recuperado del 3 de mayo del 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/respuestafisicatotal.htm.

cognitivas (inteligencia, memoria, aptitud, atención, estilo de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, etc.). Los factores externos son independientes de los aprendientes y se relacionan principalmente con los rasgos del profesor y la institución.

Entre los factores internos se mencionan:

La actitud ante el grupo de aprendizaje y ante la propia experiencia de aprendizaje; la *actitud* frente a la LE y su cultura; la *aptitud* para el aprendizaje de una LE; la *atención* en clase; confianza en sí mismo para aprender la LE; la *edad*; el estado físico (salud, cansancio, sueño, hambre...); el estado psicológico (estado de ánimo); el *estilo cognitivo*; el *estilo de aprendizaje*; las *estrategias* que emplea para aprender la LE; las expectativas acerca del profesor, del método de enseñanza, contenidos, tareas, etc.; la experiencia previa de aprendizaje de lenguas extranjeras; la inteligencia; la memoria; la *motivación* por el aprendizaje de la LE y de su cultura; el nivel de dominio de la LE; la personalidad; y transferencia de la LE a la LE (p.8)³⁵.

En la presente tesis únicamente abordaremos los factores internos relacionados directamente con el objeto de estudio (estudiantes adultos del Centro Bilingüe de San Miguel). Estos factores son: edad, motivación, actitud ante la lengua meta, estilo cognitivo, estilo de aprendizaje y experiencia previa con el español como L2 o LE.

La edad es un factor decisivo por ser un rasgo representativo de los alumnos a quienes va dirigido el programa del curso *Survival Spanish*: todos ellos son adultos mayores de veinte años.

Algunos estudios sociolingüísticos, neurolingüísticos y fisiológicos señalan la importancia de la edad en la adquisición de una L2. Hace unos años se creía que cerebro de los infantes estaba mejor adaptado para el aprendizaje de una L2 o LE, y que existía una edad óptima para la adquisición integral y el completo dominio de la lengua meta (Burstall, 1975, pp. 15-17). Estas teorías fueron corroboradas, en cierta medida, a través de estudios neurológicos realizados en la década de los noventa.

Mediante un sistema de conversión de resonancias magnéticas en imágenes (*magnetic imaging*), K. Kim *et al.* (1997) demuestran, al menos en parte, la veracidad del postulado de E. Lenneberg: en los sujetos que aprenden en la infancia dos lenguas, ambas comparten prácticamente el mismo espacio en el área de Broca (lóbulo frontal), mientras que en los sujetos que aprenden después de la infancia una L2, esta ocupa un espacio diferenciado del de la L1, con una zona mínima de solapamiento. En el área de Wernicke, situada en el lóbulo temporal,

³⁵ Factores internos. (s.f.) *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado el 5 de mayo del 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/diccionario/factoresaprendizaje.htm

por el contrario, en ambos tipos de sujetos se observa una única zona compartida por las dos lenguas³⁶.

Pero a pesar de estas pruebas científicas, las investigaciones realizadas recientemente por Birdsong (1999), Newport (1990) y Birdsong (1999) han revelado que el factor edad no depende únicamente de cuestiones fisiológicas, sino sociales y emocionales, entre otras. Según los últimos estudios, cada etapa biológica tiene sus ventajas y desventajas para el aprendizaje de una L2. Mientras que los niños poseen mejor desarrollo fonético y fonológico de la L2, los adultos adquieren más fácilmente los caracteres morfológicos y sintácticos de la lengua meta. Por tal motivo:

Deben tenerse en consideración otros múltiples factores de muy diversa índole, directamente relacionados con la edad, tales como la motivación por el aprendizaje de la L2, la voluntad de integración en la comunidad de habla extranjera, el tiempo disponible para la práctica o el estudio de la L2, el tipo de interlocutores nativos dispuestos a cooperar en el aprendizaje, la interferencia de la L1, etc.³⁷

La motivación es otro de los factores internos de relevancia para este estudio; lo anterior, porque partimos de la premisa que los alumnos del *Survival Spanish* se encuentran motivados por una necesidad comunicativa concreta.

Spratt (2011) subraya la importancia de la motivación en la adquisición de una segunda lengua; sean cuales sean los motivos del aprendiente, éstos aceleran los procesos cognitivos y aumentan el sentido de percepción (pp.53-55). La motivación se encuentra ligada a un número ilimitado de circunstancias de diversa índole.

Gradner y Lambert (1959)³⁸ distinguen entre la motivación integradora y la motivación instrumental. La motivación integradora es el deseo del aprendiente por integrarse a la comunidad lingüística de la lengua meta, en cambio, la motivación instrumental es aquella donde se ve a la lengua como un mecanismo para lograr otro objetivo.

A continuación se enlistan algunas de las motivaciones integradoras e instrumentales señaladas por Spratt (ibídem, p.p. 53-54):

³⁶Hipótesis del periodo crítico. *Diccionario de términos*. (s.f.) Centro Virtual Cervantes. Recuperado del 16 de septiembre del 2015, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisperiodocritico.htm

³⁷ Ibídem.

³⁸ Gardner, R. y Lambert, W. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*. Recuperado el 15 de mayo del 2013 de <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/CAALottawa2009talkc.pdf>

Entre las motivaciones integradoras se encuentran:

- El interés sobre la cultura referente a la lengua meta; ya sea cultura general (Historia de España) o particular (un programa televisivo en particular o la cocina mexicana).
- El efecto positivo de carácter emocional contribuye para hablar una segunda lengua.
- El apoyo de otros individuos respecto al aprendizaje.
- La necesidad comunicativa con alguna persona con la que se tiene un nexo afectivo.
- El interés mismo en el proceso de aprendizaje.

Y entre las motivaciones instrumentales:

- El beneficio económico o profesional obtenido al hablar la segunda lengua.
- Las relaciones académicas con el aprendizaje.
- El estímulo material recibido por parte de los padres.

Como se puede observar, la motivación se encuentra vinculada a las metas del alumno y a sus expectativas del aprendizaje.

El tercer factor a tratar es la *actitud* del alumno, la cual “consiste en la disposición psicológica del aprendiente ante los procesos de enseñanza”.³⁹ Aunque es difícil medir los alcances de la actitud con respecto al aprendizaje, algunos estudios han demostrado los beneficios de una actitud positiva frente a la lengua meta, pues los procesos de aprendizaje se ven favorecidos. La actitud depende a su vez de muchos otros factores, tales como la influencia de la sociedad y la familia sobre el aprendiente.

A este respecto, consideramos que los alumnos del *Survival Spanish* tendrá una actitud positiva frente a la lengua meta, porque este es un curso donde el estudiante asiste voluntariamente.

El cuarto factor es el referente a los estilos de cognitivos y de aprendizaje. Al hablar de estilos cognitivos se incluye los de aprendizaje pues derivan de los primeros; aunque estos últimos son más vastos, pues contextualizan el aprendizaje y retoman tanto las variables cognitivas, como las variables afectivas.

³⁹ Actitud de aprendizaje. *Diccionario de términos*. (s.f.) Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 5 de mayo del 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/respuestafisicatotal.htm.

El diccionario de terminología del Instituto Cervantes define el estilo cognitivo como:

(...) las distintas maneras en que las personas perciben la realidad de su entorno, procesan la información que obtienen mediante esa percepción, la almacenan en su memoria, la recuerdan y piensan sobre ella.⁴⁰

No existe aún una propuesta que exponga un número definido de estilos; algunas de las clasificaciones se derivan de investigaciones psicológicas, lingüísticas y de las nuevas tecnologías. Debido a lo extenso de este tema, no es posible mencionar y analizar todos los estilos cognitivos y de aprendizaje en esta tesis, pero expondremos los más conocidos.

Los estilos cognitivos se organizan, normalmente, por contraposición de unos con otros, por ejemplo: independencia de campo/dependencia de campo (categoría ancha), reflexivos/impulsivos, sonoro/visual, analítico/gestáltico, etc. Los estilos cognitivos se presentan a menudo en estas polaridades, pues se dice que los seres humanos exhiben comúnmente una tendencia hacia un polo u otro. A continuación se presenta una tabla de Salvisberg (2005)⁴¹, la cual incluye algunos de los estilos cognitivos, sus características e implicaciones dentro del contexto de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL).

Estilos cognitivos	Características generales	Implicaciones dentro el contexto de ASL
Amplitud de categoría	Los aprendientes de categoría ancha tienden a poner muchos elementos en un solo grupo y/o en un grupo equivocado. Los aprendientes de categoría angosta no toman en cuenta todos los elementos.	Los aprendientes de categorías anchas tienden a sobre generalizar. Los aprendientes de categoría angosta formulan más reglas de las necesarias.
Reflexivo/ impulsivo	Las personas reflexivas consideran toda evidencia antes de tomar una decisión. Las personas impulsivas tienden a tomar decisiones apresuradas.	Los aprendientes reflexivos son generalmente más lentos, pero, son más precisos y cometen menos errores que los aprendientes impulsivos; los cuales son más rápidos y son

⁴⁰ Estilos cognitivos. *Diccionario de términos*. (s.f.) Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 5 de mayo del 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/respuestafisicatotal.htm.

⁴¹ Salvisberg, J. (febrero-marzo, 2005). Cognitive style and learning strategies. *IATEFL ISSUES*. p.3. Recuperado el 6 de mayo del 2013, de <http://associates.iatefl.org/pages/materials/voicespdf/ltskills8.pdf>.

		considerados mejores aprendientes.
Auditivo/ visual	Las personas con estilo cognitivo auditivo prefieren escuchar el <i>input</i> ; las personas con estilo cognitivo visual prefieren herramientas visuales (imágenes, etc.).	Aunque muchos aprendientes han sido considerados bi-modales, otros se desempeñan mejor en cuanto les enseñan en su estilo predilecto. Los aprendientes auditivos tienen dificultades con la lectura rápida.
Analítico/ Gestáltico	A los aprendientes analíticos les gusta seguir reglas y son más precisos que fluidos; los aprendientes gestálticos son acumuladores de conocimiento, más fluidos que precisos.	Los aprendientes analíticos tienden a estudiar palabras y frases antes de unirlos en oraciones significativas. Los aprendientes gestálticos poseen un enfoque holístico y se inclinan a tomar riesgos.
Tolerancia a la ambigüedad	Las personas con alta tolerancia aceptan experiencias poco ordinarias; las personas con baja tolerancia prefieren ideas convencionales y la realidad.	Los aprendientes con alta tolerancia a la ambigüedad son ágiles con respecto a las inconsistencias de la lengua y a la interferencia de la L1, pero pueden tener problemas para inferir las reglas e incorporarlas con otros datos cognitivos. Los aprendientes con poca tolerancia tienden a rechazar inconsistencias, pero pueden ser muy dogmáticos.
Hemisferio derecho del cerebro/ hemisferio izquierdo del cerebro	En la mayoría de las personas el hemisferio derecho es donde ocurren los procesos analíticos, lógicos, intelectuales, matemáticos y lineales; mientras que en el hemisferio izquierdo suceden los procesos intuitivos, holísticos, integrativos y emocionales.	Los aprendientes con el hemisferio derecho más desarrollado prefieren el estilo deductivo de enseñanza-aprendizaje, también pueden manejar mejor conceptos abstractos, tienden a romper el lenguaje en pequeñas partes y analizarlas. Los aprendientes con el hemisferio izquierdo más desarrollado prefieren tratar con el significado del todo y con las generalizaciones.

Una variante de estas dicotomías es la propuesta por Fleming, denominada VARK o VAK (*Visual, Auditory, Reading, Kinesthetic* o *Visual, Auditory, Kinesthetic*), utilizada comúnmente para distinguir los estilos de aprendizaje. Fleming manifiesta lo siguiente:

Me parece que nuestras preferencias forman parte de lo que somos nosotros mismos. Ellas nos informan de cómo nos aproximamos a las cosas. A menudo tenemos preferencias muy fuertes por algunas cosas, tales como carros, colores, comida y compañeros. ¿Entonces por qué no examinar nuestras preferencias de aprendizaje?⁴²

Fleming dividió a los aprendientes en cuatro grupos según sus preferencias de aprendizaje: los aprendientes *visuales*, quienes se inclinan por adquirir conocimiento mediante la vista (este tipo de aprendientes poseen una forma de pensar relacionada con imágenes, a través de las cuales adquieren ideas, conceptos, datos e información); los aprendientes *auditivos*, que adquieren el conocimiento por medio de sonidos; las personas con predilección a aprender mediante la lectura y escritura, a los cuales se les denomina *lectores*, y los aprendientes *kinestésicos*, con tendencias al aprendizaje de forma activa, llevando a cabo tareas físicas.

VARK es un acrónimo por Visual, Auditivo, Lector/escritor y Kinestésico. Ha habido por años inventarios sobre VAK. Lo nuevo en mis recientes estudios fue una segunda modalidad de “visual” para los lectores/escritores. Por lo que he leído y observado, parece obvio que algunos estudiantes tienen una preferencia distintiva por las palabras escritas, mientras otros prefieren información simbólica, tal como mapas, diagramas y tablas. Estas dos preferencias no siempre se encuentran en la misma persona⁴³.

El último de los factores internos es el relacionado la experiencia previa del aprendiente con la lengua meta. Este factor es impredecible en la presente investigación, pues se desconoce la vida personal de cada uno de los estudiantes del *Survival Spanish*; sin embargo, se asume que los aprendientes no han tenido experiencia alguna con la LM, y si la llegaron a tener, ésta fue en un pasado muy remoto, o fue poco satisfactoria (recordemos que el *Survival Spanish* es un curso de español elemental).

⁴² Fleming, N y Baume, D. (noviembre 2006). Learning Styles Again: VARKing up the right tree!, *Educational Developments*, SEDA Ltd, Issue 7.4, p4-7. Recuperado el 6 de mayo del 2013 de, <http://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Educational-Developments.pdf>

⁴³ Fleming, ibídem, p5. Recuperado el 6 de mayo del 2013.

Aunado a los factores internos del aprendizaje se hallan los factores externos, tales como el profesor y el centro docente. No nos detendremos en estos últimos, porque esta investigación tiene como objetivo elaborar un programa que sirva de modelo para otros programas de la misma institución, o para cursos similares impartidos en cualquier centro educativo y por cualquier docente.

A continuación se abordarán las teorías lingüísticas bases del *Survival Spanish* del Centro Bilingüe: el Enfoque comunicativo y el Enfoque por tareas.

2.2. Enfoques de enseñanza de lenguas en el curso *Survival Spanish*

El Centro Bilingüe de San Miguel sustenta la enseñanza de la mayoría de sus cursos en el Enfoque comunicativo, y el Enfoque por tareas.⁴⁴ En consecuencia, el curso *Survival Spanish* se basará exclusivamente en ambos enfoques.

2.2.1. El Enfoque comunicativo

El Enfoque comunicativo surgió a finales de los años sesenta y a principios de los años setenta, desplazando al Enfoque Situacional (*Situational Language*) que era base de la enseñanza del inglés como lengua extranjera o segunda lengua. Richards y Rodgers (1992) explican que en el Enfoque Situacional la lengua se enseñaba practicando estructuras básicas por medio de actividades basadas en situaciones significativas; sin embargo, los especialistas vieron la necesidad de centrar la enseñanza en la capacidad comunicativa en vez de simplemente perfeccionar estructuras lingüísticas (p.67).

Las investigaciones realizadas por los lingüistas Wilkins, Widdowson, Candlin, Brumfit y Johnson (entre otros), vieron pronto sus frutos gracias a la realidad social, cultural, política y económica por la cual atravesaba Europa, así como a la creciente necesidad comunicativa entre países. Muy pronto el Enfoque comunicativo se implementó en los programas de enseñanza de inglés y poco a poco se expandió a otras lenguas.

Para Richards y Rodgers (ibídem), la meta final del Enfoque comunicativo es “desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación” (p.69).

⁴⁴Metodología. *Centro Bilingüe a Spanish School*. (s.f.) Recuperado el 6 de mayo del 2013, de: <http://centrobilingue.sanmiguelinfo.com/>

En este enfoque es imprescindible capacitar a los estudiantes con las habilidades necesarias para desempeñarse efectivamente en la comunicación real (oral, escrita y auditiva) de la lengua meta. La comunicación es vista como un acto verídico, con propósitos concretos, efectuada entre seres humanos, cuyas necesidades sociales los orillan a establecer relaciones comunicativas.

Las características de la enseñanza comunicativa según Richards (2006) son las siguientes:

1. Lo más importante es el significado.
2. Cuando se utiliza, los diálogos se centran en las funciones comunicativas y normalmente no se memorizan.
3. Presentar los elementos de la lengua en un contexto es una premisa fundamental.
4. Aprender la lengua significa aprender a comunicarse.
5. Se busca la comunicación efectiva.
6. La repetición puede ocurrir, pero de manera tangencial.
7. Se busca una pronunciación comprensible.
8. Se acepta cualquier recurso que ayude a los alumnos, lo cual dependerá de su edad, intereses, etc.
9. Se estimulan los intentos de comunicación desde el principio.
10. Se acepta un uso moderado de la lengua materna cuando sea necesario.
11. Se puede usar la traducción cuando los alumnos necesitan o se benefician de ella.
12. Si es necesario, se puede empezar con la lectura y la escritura desde el primer día.
13. El sistema de la lengua meta se aprenderá mejor a través del proceso que busca la comunicación.
14. Se busca la competencia comunicativa (es decir, la habilidad para usar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada).
15. La variación lingüística es un concepto central en los materiales y en la metodología.
16. La secuencia viene determinada por cualquier consideración sobre el contenido, la función o el significado que mantenga el interés.
17. Los profesores ayudan a los alumnos en cualquier forma que los motive para trabajar con la lengua.
18. Cada alumno crea la lengua generalmente a través del ensayo y del error.
19. El objetivo fundamental es la fluidez y un dominio aceptable de la lengua: la corrección no se considera en abstracto, sino dentro de un contexto.
20. Se espera que los alumnos se relacionen con otras personas, ya sea que estén presentes (el trabajo por parejas y grupos) o a través de la lengua escrita.
21. El profesor no puede saber exactamente la lengua que usarán sus alumnos.
22. La motivación intrínseca partirá del interés por lo que se está comunicando con la lengua (en Richards, *ibidem*, pp.70-71).

Para Hymes, el concepto de *competencia comunicativa* se resume en aquello que el hablante necesita saber para ser competente en una comunidad lingüística. La persona capaz

de desarrollar la competencia comunicativa de una lengua adquiere tanto los conocimientos necesarios, como la habilidad del uso de la misma (Richards, p.73).

Para Llamazares (1998) la competencia comunicativa, es “la competencia de competencias” (p.160), pues para llevarse a cabo puntualmente, el hablante debe de hacer uso de cinco sub-competencias listadas de la siguiente forma:

1. La competencia lingüística: “(...) conjunto de reglas fonológicas, semánticas y sintácticas que le permitan (a un hablante) transmitir oraciones gramaticalmente bien construidas”.
2. La competencia textual o discursiva: “relativa a los saberes y habilidades que el usuario debe tener para la caracterización del discurso como una secuencia organizada.
3. La competencia sociolingüística: “relativa a los factores que alteran o modifican en una comunidad definida las modalidades de realización lingüística, en la que intervienen cuestiones culturales, se atiende a la apropiación de los mensajes, a los distintos contextos y situaciones (...)”.
4. La competencia referencial: “los conocimientos particulares que, sobre un tema, posee el hablante”.
5. La competencia estratégica: “que incluye las estrategias de regulación interactiva de la comunicación (...) puestas en marcha en función de la situación, intención y roles de los interlocutores”.
6. La competencia literaria: relacionada con el proceso de lectura (pp. 160-161).

Según Richards, el método comunicativo ha sido implementado ampliamente en la enseñanza de LE y L2 desde los años noventa, porque este método “describe un conjunto de principios muy generales basados en la noción de que la competencia comunicativa es la meta de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras; y el programa comunicativo y su metodología es la forma de lograr dicha meta” (Richards, 2006, p.22). Debido a ello, se dice que la enseñanza comunicativa de lenguas ha seguido y seguirá evolucionando.

Concepto de lengua

Para el Enfoque comunicativo la lengua representa a la comunicación y el aprendizaje de una L2 o LE se realiza con el fin de desempeñar diferentes tipos de funciones, no sólo lingüísticas sino sociales.

En este enfoque la lengua es considerada como un sistema de expresión de significado, cuya función primaria es la interacción y comunicación. En la estructura de la lengua se refleja el uso funcional y comunicativo (en Richards, 2006).

Métodos de enseñanza

Existen muchos métodos de enseñanza utilizados por el Enfoque comunicativo. En términos generales estos se basan en:

1. El desarrollo de la una competencia comunicativa.
2. El uso de la lengua de forma contextualizada, con foco en la función, con la progresión del curso direccionada por las funciones lingüísticas, el sentido de la comunicación y los intereses del grupo de aprendices.
3. El tratamiento integral de las habilidades lingüísticas, con el fin de las capacidades comunicativas del educando.
4. El uso de la traducción como recurso que proporcione una visión contrastada de la lengua sin perder del sentido global del mensaje.
5. La interacción con los demás.
6. La detección de las necesidades comunicativas del grupo mediante un proceso de negociación con el profesor.⁴⁵

Cortés Moreno (2000) menciona que en la enseñanza, lo principal es motivar a los aprendientes para a participar en tareas lo más semejante a las reales, la cuales deben regirse por los siguientes elementos:

- a) **Vacío de información.** Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación. Cada uno tiene que averiguar algo que solo su compañero sabe.
- b) **Libertad de expresión.** El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc. Tales decisiones las va tomando sobre la marcha y están condicionadas por lo que va diciendo el interlocutor.
- c) **Retroalimentación (feedback).** Las relaciones verbales y no verbales con el interlocutor nos indican en qué medida estamos alcanzando nuestro objetivo en la conversación (p.265).

Actividades

Rubin y Thompson (1994, pp.33-36) señalan tres tipos de actividades comunicativas fundamentales: expresar intenciones, interpretar mensajes y negociar significados. Al expresar sus intenciones, el emisor se relaciona con el oyente en una forma socialmente

⁴⁵ Otero, M. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un curso hacia la competencia comunicativa. *¿Dónde entra la gramática?* Univesidade Estadual Paulista - Campus de Assi. ASELE IX, pp. 3-4. Recuperado el 16 de septiembre del 2015 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf .

aceptada (ello integra tanto el objetivo de la comunicación, como la norma social adecuada al contexto). Por otro lado, cuando se interpretan mensajes del acto de habla, se efectúa el ejercicio anteriormente señalado, a la inversa. En el proceso de interpretación, el receptor del mensaje debe extraer las diferentes intenciones del emisor (relacionadas con los distintos tipos de competencias comunicativas). Y por último, al no efectuarse efectivamente alguna de las dos premisas anteriores, se recurre a la negociación de significados por alguna o ambas partes involucradas en la comunicación. La negociación de significado es una actividad relevante para la adquisición de segundas lenguas, en ella se encierran diversos ejercicios cognitivos impulsores de las competencias comunicativas.

En términos generales, las actividades de enseñanza utilizadas en este enfoque son ilimitadas, pero cabe mencionar la importancia de crear situaciones que promuevan la comunicación y la retroalimentación constante entre alumno-alumno y alumno-profesor. Además, las actividades deben contextualizarse y delimitarse adecuadamente para que éstas no se salgan de control y se pierda la objetividad.

Como hemos podido ver, el Enfoque comunicativo se adecúa perfectamente a la naturaleza del curso *Survival Spanish*.

2.2.2. Enfoque por tareas

Estaire define el Enfoque por tareas como:

Un punto de partida para la organización de la programación de una unidad didáctica, de un curso completo, o de un sílabo institucional. Una programación por tareas tiene como primer elemento una lista de tareas que deben llevarse a cabo, y son estas tareas las que determinan los contenidos lingüísticos y demás elementos de la programación⁴⁶.

El Enfoque por tareas como tal surgió en los años ochenta; sin embargo, el uso de tareas (anteriormente llamadas situaciones) didácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras apareció tiempo antes (a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, se encuentra documentado el uso de situaciones con fines didácticos en las clases de idiomas).

⁴⁶ Estaire, S. (2010) *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Recuperado el 15 de julio del 2014, de http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf

El Enfoque por tareas es una evolución del Enfoque comunicativo, ambas propuestas fueron concebidas por especialistas anglosajones (Nunan, Long, Candlin, Breen, Keith Johnson, entre otros), cuyas bases se fundamentan en lo que Breen (1990) describe como:

(...) el análisis comprensivo del conocimiento y las capacidades que los aprendices necesitan para lograr ciertos objetivos (Bloom 1957); la utilización en clase de materiales que no están limitados a un programa, sino que son temáticos o están basados en proyectos o que requieren que los aprendices realicen tareas abiertas, particularmente relacionadas con su vida diaria (*Humanities Curriculum Project* 1970), y en el uso de resolución de problemas como un medio para el aprendizaje, de una amplia serie de conocimientos y capacidades donde la resolución de problemas se contempla como una concepción global del aprendizaje (Winitz y Reeds 1975) (p.19).

Al igual que el Enfoque comunicativo, en el Enfoque por tareas la enseñanza de lenguas extranjeras se apoya en actividades que simulan situaciones reales; éstas le permiten al alumno contextualizar los conocimientos teóricos y observar la utilidad del aprendizaje en un corto plazo, en una realidad potencial.

Por décadas los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas usaron temas gramaticales o textos como base de la organización de los programas para los cursos de idiomas. A partir de la metodología del Enfoque comunicativo esto ha cambiado, situando al desarrollo de las destrezas comunicativas como prioridad de la enseñanza y la gramática se introduce sólo cuando es necesaria para apoyar el desarrollo de estas habilidades. Esto dio origen a la cuestión de cómo organizar los programas. Algunos proponen (Breen 1987; Long 1985; Nunan 1989; Prabhu 1987) usar tareas como la unidad central del plan de lecciones a largo plazo. Tal acercamiento al diseño de programas se conoce ahora como instrucción basada en tareas (*task-based instruction* TBI)⁴⁷.

Cortés Moreno (2000) señala que en el Enfoque por tareas:

(...) se aspira al desarrollo de la corrección, de la fluidez y de la complejidad. La meta sigue siendo el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, ahora el énfasis se pone más en los procesos que tienen lugar en la mente del aprendiente cuando opera con el lenguaje; dichos procesos son más importantes que el producto lingüístico en sí (p.268).

⁴⁷ Bran, M. (2007). *Principles of Communicative Language Teaching and Task-Based Instruction*, p.7. Recuperado el 6 de mayo del 2013, de <http://www.pearsonhighered.com/samplechapter/0131579061.pdf>

En este enfoque, los objetivos de las actividades realizadas en el aula son claros y consecutivos, en ellos se puntualizan las funciones perseguidas en cada acto de comunicación; es decir, cada tarea se encuentra ligada entre sí en un todo homogéneo.

La enseñanza del español por tareas vio frutos gracias a los estudios realizados por Zanón y Estaire (1994) y Díaz y Hernández (1993) inicialmente, aunque hoy en día existen múltiples investigaciones.

En sus estudios, Díaz y Hernández señalaron la importancia de la tarea en la pragmática de la enseñanza de lenguas extranjeras y presentaron a la misma, como un proceso instrumental que culmina en un resultado concreto (en Gómez y Zanón, 1994).

Sin embargo, para lograr comprender el Enfoque por tareas de una forma integral, debemos conocer qué es la tarea en sí misma; por ello, a continuación se presentan una serie de los conceptos más extendidos acerca de ésta.

Concepto de tarea

Nunan (1996), citando a Michael H. Long, menciona lo siguiente:

(una tarea es) un trabajo que se lleva a cabo para la persona misma o para los demás, con o sin una recompensa como meta. Por tanto, se pueden considerar como tareas el pintar una valla (...). En otras palabras, por "tarea" se entiende cualquiera de las mil cosas que la gente hace en la vida cotidiana, en el trabajo, en el tiempo de ocio, o en cualquier otro momento (Long, 1985: 89) (p.5).

La tarea en la clase de idiomas, más allá de ser un concepto, es un acto concebido por el profesor antes de ser ejecutado en el aula, cuyo fin es una manifestación comunicativa específica. En dicho acto se encierran funciones lingüísticas y paralingüísticas. Las funciones lingüísticas se abordan explícita o implícitamente, sin ser éstas el eje de las actividades, sino un instrumento para la comunicación.

El concepto de tarea se sustenta en la idea de que la lengua no se internaliza a través de generalizaciones sobre su estructura, sino de manera inconsciente como resultado de un proceso interior, desencadenado a partir del deseo de resolver un problema o de una necesidad comunicativa.

A continuación se presenta el cuadro elaborado por Johnson (2003, p.5) con las diferentes definiciones de tarea a lo largo de los años:

Long (1985: 89)	Una pieza de trabajo realizado para uno mismo o para los demás, gratuitamente o por alguna recompensa.
Crookes (1986: 1)	Una pieza de trabajo o una actividad, por lo general, con un objetivo específico, realizado como parte de un curso educativo, o para obtener datos para una investigación.
Wright (1987: 48)	Cuestiones de enseñanza solicitadas, exigidas, e incluso sugeridas a los alumnos (o profesores) para realizar operaciones sobre los datos del <i>input</i> .
Krahnke (1987:57)	La característica definitoria del contenido basado en tareas es que utiliza actividades que tienen que ser resueltas con fines no educativos fuera del aula, y que a su vez, son oportunidades para el aprendizaje de idiomas.
Breen (1987: 23)	Una serie de planes de trabajo que tienen el objetivo general de facilitar el aprendizaje de idiomas, que van desde el tipo de ejercicio simple y breve, hasta las actividades más complejas y largas, tales como: simulaciones de problemas a resolver en grupo y toma de decisiones.
Candlin (1987 :10)	Una serie de actividades diferenciables y secuenciales, que plantean problemas a resolver. Dichas actividades se relacionan con los procesos cognitivos y comunicativos por los cuales atraviesan los alumnos, donde se aplican conocimientos ya existentes y nuevos en la exploración colectiva y en el cumplimiento de objetivos previstos o emergentes dentro de un medio social.
Nunan (1989: 10)	Una pieza de trabajo en el aula que involucra la comprensión de los alumnos para producir, manipular o interactuar en la lengua meta; su atención se centra principalmente en el significado más que la forma. La tarea también debe tener un sentido de integridad para ser capaz de funcionar como un acto comunicativo en sí mismo.
Swales (1990: 76)	Un conjunto de actividades dirigidas, diferenciables y secuenciales, basadas en una gama de procedimientos cognitivos y comunicativos que se relacionan con la adquisición de habilidades fijas de pre-género y género, adecuadas a una situación socio-retórica prevista o emergente.
Skehan (1998: 95)	Una tarea es una actividad en la que: El significado es fundamental. Hay algunos problemas de comunicación por resolver. Hay algún tipo de relación que ayuda a compararlas con las actividades de la vida real.

	<p>La realización de las tareas tiene una cierta prioridad.</p> <p>La evaluación de la tarea se da en términos de los resultados.</p>
--	---

Cortés Moreno (2000) menciona que el diseño de las tareas sigue la misma secuencia que los diseños curriculares (o de programas):

Partiendo de un análisis de las necesidades, se selecciona un tema de interés general y adecuado para el nivel del GM; se definen unos objetivos concretos, en términos de las cuatro destrezas, y se determinan las tareas parciales posibilitadoras precisas para ir articulando la tarea final (...) (p.269).

Podemos resumir que la tarea es un instrumento de aprendizaje, el cual consiste en realizar una actividad en el aula tratando de emular las acontecidas fuera del salón de clases. Las tareas poseen estructuras pedagógicas apropiadas a la clase; son actividades controladas, pero con un alto grado de libertad. En las tareas el mensaje es el eje central de la comunicación y dentro de ellas se pueden abordar conceptos lingüísticos si lo permite el ejercicio y lo requiere el estudiante.

La tarea como método de enseñanza

El aprendizaje mediante tareas consiste en actividades de uso de la lengua (basado en situaciones reales), cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje de un idioma mediante el uso práctico de éste.

Cortés Moreno (2000, p.269) distingue dos variantes en la enseñanza mediante tareas: una dura y otra blanda. La primera consiste en considerar a la tarea como la unidad fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje; mientras que la segunda incorpora las tareas a un marco didáctico más extenso.

Alonso-Cortés (2003) desglosa las tres fases del aprendizaje del Enfoque por tareas expuestas por J. Willis de la siguiente manera:

- a) Trabajo previo a la tarea: en esta fase se realiza una presentación del tema; se identifican los elementos lingüísticos relacionados con el tema; se identifican las actividades relacionadas con dichos elementos lingüísticos; se formulan las instrucciones por parte del profesor y la comprensión por parte del alumno; y se prepara la tarea en sí.
- b) Tarea propiamente dicha: en esta fase se realiza la tarea, se prepara la exposición de la lengua meta.

- c) Análisis, reflexión y práctica lingüística: en la última fase se realizan actividades de reflexión y análisis, así como de práctica. (p.22)

Como hemos podido constatar, existen diversas teorías sobre las tareas efectuadas en un curso de idiomas y sabemos que existen diferentes clases de éstas. Michael Long (en Maximiliano Cortés Moreno, *ibídem*) distingue cuatro tipos:

1. TAREAS DE DOBLE DIRECCIÓN. También llamadas de retroalimentación.
2. TAREAS PLANEADAS. Los alumnos preparan de antemano el discurso.
3. TAREAS CERRADAS. Al final se debe llegar a una solución, decisión, conclusión.
4. TAREAS CONVERGENTES. Al final se debe alcanzar un acuerdo entre todos (p.270).

El tipo de tarea, la duración de ésta, los elementos lingüísticos incluidos en ella, las actividades llevadas a cabo, las personas involucradas y los temas abordados, dependerán de un análisis previo.

Al analizar los enfoques lingüísticos que sustentan al *Survival Spanish*, nos aproximamos a la estructura del curso y a sus objetivos máximos, consistentes en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Se evidencia que la meta del curso en cuestión no es la lengua en sí, sino la comunicación efectuada a través de ésta y la interacción de seres humanos en un contexto concreto, quienes intentan expresar o descifrar mensajes de distinta índole.

2.3. Destrezas lingüísticas

El curso *Survival Spanish* está creado para proveer elementos lingüísticos básicos que permitan a los alumnos desarrollar la comprensión auditiva, expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita.

Aprender otra lengua significa nada menos que adquirir una destreza cognitiva compleja que, entraña a su vez otras microdestrezas, no sólo de índole lingüística (discriminar sonidos en la cadena hablada, comprender la relación entre las distintas partes de la oración o el discurso, reconocer el papel decisivo del acento o de lo que Halliday denomina el “contexto social de la lengua” (referentes, participantes, roles que estos desempeñan, etc.). Desde un punto de vista didáctico, sin embargo, se trata de constituyentes fundamentales del aprendizaje de una lengua, habilidades que a su vez se subdividen en receptivas o interpretativas (escuchar, leer) y productivas o expresivas (hablar, escribir). Conviene tener presente que “destreza” (o “habilidad”) es la traducción española del término inglés *skill*, asociado a las teorías

behaviouristas que concebían el aprendizaje como un proceso de formación de hábitos y en el que lo importante era el “savoir-faire” más que el “savoir”⁴⁸.

Cuando se inscribe una persona adulta a un curso comunicativo de idiomas, se espera que uno de los propósitos del aprendiente sea comprender o dominar las formas en las que se activa el uso de la lengua (conocidas como destrezas lingüísticas). En la didáctica de lenguas extranjeras, las habilidades lingüísticas se dividen en receptivas o interpretativas (escuchar y leer) y productivas o expresivas (hablar y escribir), o bien, en términos de comprensión y producción oral, auditiva y escrita.

Las destrezas lingüísticas se complementan entre sí y se dividen a su vez en micro-destrezas. En estudios recientes se han distinguido más de cuatro destrezas lingüísticas (tales como las aplicadas al sistema de la lengua); sin embargo, en este estudio sólo abordaremos la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita.

2.3.1. Comprensión auditiva

La comprensión auditiva es una destreza o habilidad lingüística receptiva de gran relevancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Domínguez señala lo siguiente:

De las dos funciones que puede desempeñar el órgano del oído, oír o escuchar, es la segunda la que tiene mayor interés en la didáctica de lenguas. Y no porque la primera sea irrelevante; al contrario, es indispensable para que la segunda pueda tener lugar. Dicho de otra manera, “percibir con el oído los sonidos” (DRAE) es condición previa para “prestar atención a lo que se oye” (DRAE).⁴⁹

Córdoba (2005) remarca que la comprensión auditiva precede en todos los casos del aprendizaje a la producción oral, como sucede en el periodo por el cual atraviesan los infantes antes de adquirir su lengua materna, denominado el *periodo silencioso*. Retomando a Anderson, Dunkel, Feynet y Lynch, Córdoba asegura que durante los primeros años de vida, los seres humanos pasan por una fase donde se recibe una importante cantidad de estímulo lingüístico (*input*), la cual es asimilada durante ese periodo silencioso para después producir un mensaje oral.

⁴⁸Domínguez, P. (2008). *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Tenerife: Marco ELE. (p.8). Recuperado el 9 de mayo del 2013, de http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf

⁴⁹ Domínguez, ibídem, p.26. Recuperado el 12 de mayo del 2013.

Aunado a lo anterior, es evidente la importancia de la comprensión auditiva a nivel educativo. En un estudio realizado por el profesor Rankin (en Lieve Beihels, 2010, p.180) se demostró que por regla general, la actividad profesional se descompone de la siguiente manera: escribir, 10%; leer, 15%; hablar, 30%; escuchar, 45%⁵⁰.

La comprensión auditiva es una actividad receptivo-activa, donde el emisor no sólo oye al receptor, sino que lo escucha; ello implica un ejercicio de concentración para poder descifrar e interpretar el mensaje emitido. Escuchar engloba todo un circuito del pensamiento, descrito por Cassany (en Rodríguez 2013) de la siguiente forma:

(...) escuchar es comprender el mensaje y para poder hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente.⁵¹

Al escuchar, el receptor realiza varias funciones simultáneamente; discrimina los sonidos en la cadena hablada, posee el vocabulario adecuado al nivel de la conversación, comprende la relación entre las distintas partes de la oración o el discurso, reconoce el papel decisivo del acento y comprende el contexto social donde en el cual se produce la cadena hablada (referentes, participantes, roles, cultura, etc.).

Según Koster, la comprensión auditiva pasa por los siguiente niveles: primero el oyente filtra los sonidos ambientales de los sonidos propios del habla; después discierne los distintos fonemas y los agrupa en palabras para después agrupar éstas en frases; decodifica el significado de las frases y todos sus elementos como un texto coherente (niveles: acústico → fonético → fonémico → léxico → sintáctico → semántico → pragmático). Sin embargo, el oyente no necesariamente pasa por cada uno de estos niveles para hacer una interpretación significativa (en Cubillio 2005).

Rost (2002), por su parte, asevera que escuchar es un proceso interpretativo activo y complejo donde el oyente establece una relación entre la información del nuevo mensaje, y aquello que ya es conocido para él o ella. En esta actividad tan compleja se tiende a perder información (relevante o no) en la transferencia, pero también el oyente añade información propia.

⁵⁰ Behiels, L. (2010) Estrategias para la comprensión auditiva. *Revista digital, marco ELE*, núm. 11. Recuperado el 15 de mayo del 2013, de <http://marcoele.com/descargas/navas/08.behiels.pdf>

⁵¹ Rodríguez, R. La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos. *Università degli Studi di Milano*. (s.f.) Recuperado el 15 de mayo del 2013, de http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/16/16_231.pdf

Comprensión auditiva en la enseñanza de idiomas

En la enseñanza de lenguas extranjeras, es importante saber cómo abordar la comprensión auditiva para brindar a los aprendientes técnicas y herramientas que les permitan percibir sonidos significativos de la lengua, familiarizarse con ellos y retenerlos en su memoria.

Según Nunan (1996), cuando enseñamos una segunda lengua debemos distinguir entre la audición recíproca y la audición no recíproca, como ya lo habían señalado Anderson y Lynch.

La audición recíproca se refiere a aquellas tareas auditivas en las que el oyente tiene la oportunidad de comunicarse personalmente con el hablante y de negociar el contenido de la interacción. La audición no recíproca se refiere a las tareas tales como escuchar la radio, o una conferencia, en la que la transmisión de información es unidireccional –del hablante al oyente– (p. 23).

En esta actividad distintiva radica la interacción del oyente con el mensaje y la comprensión del mismo, pues mientras que en la audición recíproca se puede intervenir en el proceso auditivo, en la audición no recíproca esto no sucede.

A fin de que el estudiante pueda comprender un mensaje, éste debe conocer un porcentaje sustancial del *input* del mismo. El profesor tiene que intervenir en el proceso controlado de adquisición, o dicho de otra forma, abordar explícitamente una palabra o secuencia de palabras desconocidas para el desconoce. Una vez almacenado el *input*, el estudiante pasará por procesos automáticos de reconocimiento. Sin embargo, es fundamental no sobrecargar la cantidad de información transmitida por sesión, porque el cerebro tiende a saturarse y bloquear completamente toda comprensión.

En el aprendizaje de una L2 o LE, el alumno se enfrenta a problemáticas de comprensión auditiva específicas, causadas usualmente, por la percepción de la variabilidad fonética (el acento, la velocidad y las características personales del hablante) y la segmentación de los sonidos (la división de un determinado número de sonidos, que pueden ser separados de varias maneras). A este respecto, Cortés (2000) menciona lo siguiente:

Un problema al que se enfrentan los aprendientes -en especial, los principiantes- es la segmentación adecuada de la cadena fónica. Incluso las palabras que ya sabemos son más difíciles de reconocer cuando las oímos integradas en enunciados que cuando las oímos aisladas (p.122).

El profesor puede ayudar en los procesos de aprendizaje, pero no puede hacer todo el trabajo por sí mismo, la mayoría del desarrollo de la comprensión auditiva se encuentra en la adquisición y la práctica. Éstas son algunas de las técnicas sugeridas por Cortés (2000, p.123):

- Pronunciación estándar, evitando dialectalismos
- Vocalización esmerada
- Entonación con oscilaciones melódicas exageradas
- Tiempo de elocución lento y pausado
- Oraciones completas, sin titubeos ni reajustes
- Turnos de palabra claramente delimitados
- Repeticiones abusivas de las formas lingüísticas
- Morfosintaxis con un grado de dificultad al nivel concreto de los alumnos
- Vocabulario controlado, sólo se emplean algunas palabras nuevas
- Léxico estándar (...)

Ejercicios y actividades

Se pueden utilizar diferentes tipos de ejercicios para contribuir al desarrollo de la comprensión auditiva y de sus micro-destrezas. El profesor Cortés (ibídem) recomienda las siguientes actividades:

- a) Reaccionar sin palabras a unas instrucciones
- b) Seleccionar, de entre varias, la imagen correspondiente a una grabación
- c) Rellenar una plantilla con la información obtenida de un texto oral
- d) Contrastar la información de un texto escrito con una grabación
- e) Escuchar para buscar la clave, la solución, etc. (...)
- f) La clase se reparte en grupos, cada grupo escucha un fragmento de una grabación y al final entre todos intentan recomponer la historia, la situación, etc. (p.125)

La comprensión auditiva se puede abordar desde muchas perspectivas y mejorarse con diversas técnicas y actividades, aunque lo más importante es realizar un entrenamiento auditivo adecuado. Los ejercicios de comprensión auditiva deben ser específicos y calculados, preparados para practicar las diversas partes del proceso y para incidir en los aspectos donde el estudiante tenga más dificultades. Cassany afirma que “se necesita mucha práctica para desarrollar la habilidad auditiva y aconseja el uso de ejercicios frecuentes, breves e intensivos” (en Córdoba, ibídem, p.239).

2.3.2. Expresión oral

La expresión oral es una destreza lingüística que se apoya en otras destrezas para efectuarse de manera óptima, principalmente en la comprensión auditiva. Suele denominarse como la más difícil de las destrezas, porque implica la capacidad de crear oraciones provenientes de una enorme base mental de datos; dichas oraciones se entretajan a lo largo del discurso de una manera muy compleja. Domínguez afirma que:

Aunque no existe una definición universalmente aceptada de lo que debe entenderse por lenguaje, casi todos los intentos que ha habido para definirlo coinciden en admitir que básicamente el lenguaje es un sistema arbitrario de signos verbales que permiten comunicarse entre sí a todos los miembros de una determinada comunidad. (No dejan de tener razón, sin embargo, los que opinan, como Voltaire o Goldsmith, que para lo que realmente sirve el lenguaje es para ocultar nuestros pensamientos) Se trata, por lo tanto, de una facultad propia de los seres humanos, basada en la actividad de los órganos de la articulación que producen sonidos articulados portadores de significado.⁵²

El acto de comunicación requiere de un ejercicio bilateral de las destrezas auditiva y oral; así se establece una expectativa mutua de cooperación entre el hablante y el oyente. El hablante se compromete a proporcionar información (más o menos) relevante para el oyente, y el oyente se compromete a prestar atención y decodificar la información obtenida del hablante. Las investigaciones lingüísticas recientes han ayudado notablemente a entender lo complejo y vasto de la expresión oral, como lo señala Baralo (2000):

El desarrollo de la teoría lingüística en las últimas décadas, con los estudios sobre la capacidad generativa y creativa del lenguaje, sobre los aspectos contextuales y situacionales de los interlocutores, sobre las características específicas del código oral frente al escrito, nos brinda una estructura conceptual rica y sutil para analizar en qué consiste esta destreza comunicativa. Si entendemos la complejidad de esta habilidad, podremos entender mejor las dificultades de nuestros alumnos y diseñar actuaciones didácticas más eficaces y fundamentadas⁵³.

Kremers haciendo referencia a Canale y Swain (1980) apunta que la expresión oral requiere de tres componentes: la competencia gramatical (conocimientos de formas y contenidos), la competencia sociolingüística (conocimientos de las reglas socioculturales) y la

⁵² Domínguez, *ibídem*, p.59. Recuperado el 21 de mayo del 2013.

⁵³ Baralo, M. (2000) Desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE, *Carabela*, No. 47. Recuperado el 21 de mayo del 2013, de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>

competencia estratégica (estrategias verbales y no verbales a las utilizadas por el interlocutor a la hora de hacer uso de su creatividad para solucionar posibles problemas de discurso)⁵⁴.

David Nunan (1996, pp.26-33) realizó una comparación entre la lengua hablada y la lengua escrita, retomando los conceptos formulados por Brown y Yule. Nunan afirma que la lengua hablada difiere de la lengua escrita de diversas formas: por el canal, uno físico, concreto y palpable, y otro presente en forma de ondas sonoras; por el carácter efímero, en contraposición con el carácter duradero; por las frases bien estructuradas, en contraste con frases aisladas, repetidas, entrecortadas; y otras múltiples características.

La expresión oral es flexible, pasajera (no permite eliminar lo dicho una vez expresado) y se basa en la continua negociación de significado entre los interlocutores. Por dichos motivos, la expresión oral requiere el uso de diversas competencias lingüísticas y no lingüísticas simultáneamente.

Además de los ejercicios cognitivos encerrados el acto de habla, el estudiante debe poseer la pronunciación aceptable que permita comunicarse claramente, el léxico adecuado al mensaje emitido, la gramática necesaria para estructurar puntualmente dicho mensaje, la competencia sociolingüística para utilizar el registro apropiado y el conocimiento cultural que oriente su participación en la comunicación. A este respecto, Cortés (ibídem) menciona lo siguiente:

(...) el alumno debe ser capaz de llamar la atención (...) de la persona con quien desea conversar.

En segundo lugar, debe ser capaz de mantener la conversación negociando temas de interés; debe aprender de qué modo y en qué momento es oportuno cambiar de tema, pedir u ofrecer aclaraciones, tomar o ceder la palabra, etc. Huelga decir que precisa de una pronunciación suficientemente correcta y fluida.

Por último, debe ser capaz de terminar la conversación o salirse de ella respetando las convenciones propias de la comunidad lingüística (p.128).

La expresión oral en la enseñanza de idiomas

A diferencia de los hablantes nativos, los estudiantes de segundas lenguas normalmente se ajustan más a los patrones y normas relacionados con la corrección del mensaje que a la

⁵⁴ Kremers, M. (2000). EL USO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA EXPRESIÓN ORAL. *ASELE, ACTAS XI*. Recuperado el 21 de mayo del 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0461.pdf

efectividad de la transmisión de información, como consecuencia de las pocas oportunidades para enfrentarse a situaciones de comunicación real.

Entre nativos hablantes, el contexto y la tarea son de suma importancia en esta habilidad, pues ellos conllevan al estímulo o a la necesidad del acto de habla. En otras palabras, para hablar siempre existe una motivación (intrínseca o extrínseca) y los interlocutores no disponen de la misma información de antemano, como sucede en la enseñanza de segundas lenguas.

Por otro lado, la conversación en el aula se limita muchas veces a la reproducción de lo escrito, o a ejecutar instrucciones elaboradas por el profesor o diseñador del curso, sin existir un objetivo comunicativo real.

Los alumnos del curso *Survival Spanish* se enfrentarán a retos comunicativos reales a la par del aprendizaje de los conocimientos lingüísticos dentro del aula. Siendo la expresión oral una prioridad para los estudiantes de este curso (aquí los estudiantes desean expresarse en la lengua meta lo más pronto posible y reducir el número de situaciones de ansiedad derivadas de su incapacidad comunicativa), las tareas dentro del salón de clases deberán de simular de la forma más certera las situaciones reales a las que se exponen fuera del aula.

Ejercicios y actividades

Baralo (2000) incita a los profesores de español de L2 o LE a desempeñar actividades de expresión oral emulando la autenticidad de los diferentes diálogos reales suscitados fuera del aula; sin embargo, puntualiza la importancia de tener en mente que se trata de un ejercicio de simulación y, aun cuando la lengua presentada al estudiante sea auténtica, la respuesta no necesariamente lo será.

Baralo resalta que en la expresión oral el objetivo es el uso natural de la lengua y por ello el alumno debe ir del todo a las partes (*top-down*) y no de las partes al todo (*bottom-up*), teniendo en cuenta las estructuras formales de la lengua.

Para un estudiante de LE o L2, la habilidad de comunicarse oralmente es quizás su objetivo final; por tal motivo, se debe preparar al alumno con una práctica adecuada. El producir turnos cortos perfectos no garantiza el éxito en una producción ulterior de turnos largos, al igual que el dominio de los monólogos no asegura unos resultados satisfactorios en los diálogos, ni viceversa. La conversación es un elemento clave para el desarrollo de esta habilidad, como lo puntualiza Baralo:

Mediante la conversación, los alumnos desarrollan habilidades de carácter cognitivo que hacen posible la recuperación de datos y su organización de forma coherente, para poder perfilar sus propias opiniones frente a las de los demás, para poder argumentar, describir, narrar o contribuir a que su interlocutor lo haga. También se desarrollan habilidades de carácter lingüístico, ya que la conversación exige un esfuerzo de descodificación de lo que se escucha, de pronunciación clara, de buscar las palabras precisas, de conseguir una buena interacción con personas que dominan más la lengua (Ibídem, p.167).

Hay recursos didácticos muy motivadores para la ejercitación y el desarrollo de la expresión oral que los profesores se suelen utilizar con bastante éxito tales como: canciones, exposiciones preparadas, debates, tertulias, grabaciones en video de guiones previamente escritos, entre muchos otros.

Asimismo, el trabajo en grupo permite reproducir dentro de la clase situaciones de comunicación oral muy cercanas a las auténticas. Una ventaja del trabajo en grupo, además de aumentar las oportunidades para la comunicación oral y el uso activo de la lengua, es el desarrollo de la autonomía del aprendiente (el alumno se vuelve responsable de su propio aprendizaje).

Las tareas son actividades muy útiles para el desarrollo de esta habilidad; al resolver problemas auténticos o simulaciones de éstos, el alumno se enfrentará a situaciones parecidas a las que acontecen fuera del salón de clases, sin tener experimentar el estrés de un evento real.

2.3.3. Comprensión lectora

La comprensión escrita es una de las dos habilidades receptoras de la lengua, también se le denomina comprensión lectora o de lectura. La lectura es una decodificación de símbolos escritos, desde letras hasta libros enteros y es definida por el Centro Cervantes como:

(...) una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos.⁵⁵

⁵⁵ Comprensión lectora. *Diccionario de términos*. (s.f.) Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 21 de mayo del 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compreesionlectora.htm

La comprensión lectora es un proceso simultáneo de extracción y construcción de significados de un texto escrito, efectuado gracias a las experiencias y conocimientos previos del lector. Esta construcción mental textual es un proceso abierto y dinámico donde se relacionan el texto y el lector. También es un proceso que va de lo particular a lo general, descrito por Nunan (1996) como “la decodificación de los símbolos escritos, trabajando a partir de las unidades más pequeñas (letras individuales) hasta llegar a las más grandes (palabras, proposiciones y frases). En otras palabras, utilizamos estrategias para decodificar las formas escritas y así llegar al significado” (p.33).

En los procesos de aprendizaje y enseñanza, la comprensión lectora es una de las herramientas más relevantes, pues el dominio de esta habilidad puede facilitar el acceso al aprendizaje de otra índole, porque mucha información (especialmente académica) se encuentra y se transmite de forma escrita. Además, a través de la escritura se transmite un gran porcentaje del conocimiento de la humanidad.

El alumno del curso *Survival Spanish* se enfrenta constantemente al lenguaje escrito, éste le proporciona información crucial acerca de su entorno social como: señalamientos, instrucciones, documentos legales, menús de restaurantes, formularios, etcétera. Los patrones lingüísticos escritos y hablados difieren notablemente uno del otro, por ello debemos saber cómo aproximarnos puntualmente la lengua escrita, sobre todo en un tiempo limitado donde no se podrán estudiar todas las formas estilísticas de escritura.

En la lectura, el individuo tiende a construir un modelo mental de lo que va leyendo, dicho modelo se actualiza constantemente a lo largo de la actividad, a través de los elementos constitutivos y las relaciones (temporales, causales, espaciales) establecidas entre ellos. Para lograr la comprensión integral de un texto, el lector hace uso de diversas estrategias que le ayudan a decodificar y entender el mensaje. A continuación se exponen algunas de las estrategias de carácter lingüístico o paralingüístico señaladas por Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012).

- Determinar el género discursivo. Es decir, reconocer si el texto es narrativo, descriptivo o expositivo. Esto ayuda al lector a interpretar y organizar la información textual durante la lectura (Sánchez, 1998; Meyer 1975).
- Determinar la finalidad de la lectura. Además de identificar el género, es importante determinar cuál es la finalidad del texto, pues no siempre un determinado género está encaminado a un cierto fin.

- Activar conocimientos previos. La estructura general de conocimiento del lector que sirve para seleccionar y organizar la nueva información en un marco integrado y significativo.
- Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas. Reflexionar sobre lo que ya saben del texto y predecir la información textual.
- Identificar palabras que necesitan ser aclaradas. No siempre el lector tiene el léxico que requiere la decodificación del texto, entonces se debe recurrir a la aclaración de palabras que pueden resultar clave en la lectura
- Releer, parafrasear y resumir entidades textuales. Releer una parte confusa del texto es una estrategia de corrección adecuada cuando el lector es consciente de alguna falla de comprensión.
- Realizar una representación visual. Cuando el texto se acompaña de una representación visual, se puede predecir un porcentaje de su contenido.
- Realizar inferencias. Las inferencias facilitan procesos relevantes en la comprensión lectora y establecen conexiones entre el conocimiento previo y el texto.
- Detectar información relevante. En las actividades de lectura no siempre se precisa toda la información textual para comprender el texto.⁵⁶

Según Halliday el individuo persigue fines específicos al realizar el acto de lectura, como por ejemplo:

- Informarse: cuando lee periódicos, revistas, libros, etc., y obtiene de ellos datos que le servirán como base informativa.
- Actuar: cuando lee textos tales como carteles, recetas, instrucciones, etc., con el fin de llevar a cabo una actividad dirigida por el texto.
- Distraerse: en la lectura de revistas, libros, cuentos, subtítulos de películas, etc., y pasa un rato ameno disfrutando de la lectura por placer.
- Mantener el contacto social: Cuando lee, cartas, mensajes de texto, etc., e interactúa con otro miembro de la sociedad quien se está comunicando con el lector de forma escrita (Cortés, *ibídem*, p.133).

Comprensión lectora en la enseñanza de idiomas

El estudiante de español como segunda lengua se enfrenta a algunos de los mismos obstáculos que un lector en su lengua materna. No se deben confundir la capacidad lectora con el conocimiento de la lengua. Si bien, para poder acceder al mensaje transmitido en un documento, el lector debe conocer los principios elementales de la lengua en la cual se encuentra escrito; sin embargo, el lector también debe tener el nivel educativo necesario para

⁵⁶ Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (enero-abril 2012). ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA: ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA. *Profesorado, revista del currículum y formación del profesorado*, vol. 16, pp.186-187. Recuperado el 25 de mayo del 2013, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>

decodificar los símbolos de la escritura, debe conocer un porcentaje importante del léxico contenido en el texto, dominar las formas gramaticales ahí presentadas y entender el comportamiento y las funciones generales de la lengua en cuestión.

Las dificultades para decodificar un documento no son privativas de los alumnos de segundas lenguas, algunos hablantes nativos tampoco pueden llevar a cabo dicha tarea en su lengua materna. Aunado a lo anterior, si un hablante nativo carece de la cultura requerida para entender un texto, aunque sea capaz de pronunciar las palabras que lo constituyen, el mensaje transmitido le resultará completamente ajeno.

Nunan (1996) asevera que, con el objeto de proporcionar al estudiante de L2 o LE las micro-destrezas necesarias para descifrar los mensajes transmitidos en los textos escritos, es necesario crear actividades con el propósito de:

1. Utilizar destrezas para abordar las palabras (...)
 2. Utilizar los conocimientos gramaticales para captar el significado (...)
 3. Utilizar diferentes técnicas para objetivos distintos (...)
 4. Relacionar el contenido del texto con los propios conocimientos previos (...)
 5. Identificar la intención retórica o funcional de oraciones aisladas o segmentos de texto (...)
- (pp.35-36).

Cabe señalar que existen diferentes formas de abordar un texto, las cuales dependerán de: la intención del lector frente a la actividad lectora, la naturaleza del texto y el contexto de la lectura; a estas formas se les suele denominar micro-destrezas o *subskills*.

Spratt (2011, pp.31-36) enumera cinco estilos de lectura donde se ven ejemplificadas algunas de las micro-destrezas:

- Lectura global o de ojeada (*reading for gist or skimming*). Es una lectura que se realiza pasando la vista (con rapidez) por un texto para captar la esencia de éste, por ejemplo cuando hojeamos un libro para saber si lo adquiriremos. En el salón de clases, es conveniente que los alumnos lean en un tiempo limitado y que intenten intuir la continuación del texto
- Lectura de búsqueda (*reading for specific information*). En esta lectura se busca uno o varios datos incluidos en un texto sin atender a la totalidad de la información, por ejemplo cuando leemos un diccionario o cualquier documento en búsqueda de información específica. En el salón de clases se pueden hacer preguntas específicas cuya respuesta venga incluida en el texto y los alumnos tendrán que buscar dicha información.
- Lectura extensiva (*extensive Reading*). Es una lectura recreativa, (normalmente por placer) y aspirando a una comprensión global, con el objeto de potenciar la fluidez, por

ejemplo cuando leemos una novela que nos interesa. En el salón de clases es factible contar con una selección de textos que se pueden ir leyendo a lo largo del curso.

- Lectura intensiva o de estudio (*intensive Reading*). En esta lectura se extrae toda la información posible con miras a incidir en la corrección o atender a otras necesidades educativas; por ejemplo, cuando buscamos faltas ortográficas en un texto o cuando necesitamos comprender de manera profunda un tema (un libro de matemáticas). En el salón de clases, los propios alumnos pueden leer lo que escriben buscando sus fallas.
- Lectura crítica. En este tipo de lectura, no se busca obtener información sino más bien se pretende evaluarla analizando el texto en sí, la actitud del autor, etc.⁵⁷

La comprensión lectora es una actividad audiovisual, incluso si se realiza en voz baja. Mentalmente se van reproduciendo los sonidos representados por símbolos escritos, por ello, esta actividad ayuda a otras habilidades, por ejemplo con la pronunciación.

Al escoger los textos utilizados en una clase de español se recomienda tener en cuenta a quién va dirigida la lectura, para seleccionar un material atractivo, adecuado a su nivel de conocimiento de la lengua, edad e intereses personales. Además, la lectura en el aula debe ser un reflejo de la lectura real, efectuada con el fin de acceder a otro tipo de información.

Cortes Moreno (2000) recomienda que cuando seleccionemos un texto tengamos en cuenta lo siguiente:

- aporte real de información,
- en consonancia con la experiencia de los aprendientes,
- interés de los aprendientes,
- utilidad para los aprendientes,
- presentación atractiva,
- extensión oportuna,
- estilo apropiado,
- lenguaje auténtico y típico
- densidad léxica razonable (no más de un 5% de términos nuevos),
- dificultad morfosintáctica adecuada (p.137).

Actividades y ejercicios

Las actividades de comprensión lectora deben ser variadas y atractivas, por ello, éstas se deben planear con anterioridad, y plantear cuál de las micro-destrezas se verá beneficiada al realizar una determinada tarea o ejercicio.

⁵⁷ La lista de Spratt aparece resumida y se le añadió la descripción que aparece en Maximiliano Cortés, 2000, p.135.

Se pueden realizar muchas actividades de lectura, ya sean individuales, en pareja, grupales, en voz alta o baja, de comprensión, de pronunciación, etcétera. Solé (1992) señala que por medio de las actividades el estudiante podrá:

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido del que se trate.
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial.
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, así como con lo que dicta el sentido común.
5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la auto-interrogación.
6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, tales como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones (p.8).

Debido a la duración del curso *Survival Spanish*, no es posible abordar detalladamente cada una de las técnicas de lectura; sin embargo, se pretende proporcionar a los estudiantes un manual que les sirva de guía de estudio dentro y fuera del aula. En él se reflejarán algunos de los textos reales a los que se enfrenta constantemente en la vida cotidiana fuera del aula.

2.3.4. Expresión escrita

La expresión escrita es una destreza productiva transmitida a través de un canal tangible. Dicho canal ocupa un lugar físico o se presenta de forma electrónica, y por ello los textos no son de carácter efímero, como sucede con la lengua oral.

La expresión escrita es probablemente la habilidad más difícil de abordar a lo largo del *Survival Spanish*, a pesar de la relevancia de esta habilidad para la realización de ejercicios didácticos. Desafortunadamente, el tiempo y la dirección del curso no permiten que tanto alumnos como profesores dediquen el tiempo necesario para ahondar en esta destreza.

En la escritura se transmite información concebida mentalmente antes de ser plasmada (Casanny, 2009). Escribir es un poderoso instrumento de análisis y reflexión, la escritura manifiesta un significativo desarrollo intelectual en el ser humano; no todas las personas tienen las habilidades cognitivas y lingüísticas necesarias para efectuar dicho ejercicio, como lo señala Nunan en el siguiente párrafo:

Bell y Bunaby (1984) señalan que escribir es una actividad cognitiva extremadamente compleja, en la cual la persona que escribe debe demostrar su control sobre un número de variables

simultáneamente. En el nivel de la frase, incluyen el control del contenido, el formato, la estructura de la frase, el vocabulario, la puntuación, la ortografía y la composición de letras. Más allá de la frase, la persona que escribe debe ser capaz de estructurar e integrar la información en párrafos y textos con cohesión y coherencia. (1996, p.36)

La escritura es una herramienta que le permite al ser humano almacenar y transmitir conocimiento. Los textos pueden tener alcances masivos y llegar a personas con quienes el escritor nunca ha tenido un contacto personal.

Al escribir, se aspira no sólo a plasmar los sonidos de una lengua, sino a representar cada una de las unidades constitutivas de ésta.

Una de las formas más recurrentes que han utilizado los lingüistas para distinguir entre la expresión oral y la expresión escrita es mediante una comparación entre ambas; como se representa en el siguiente cuadro de Ortega y Torres (1994):⁵⁸

CANAL ORAL	CANAL ESCRITO
1. Comunicación espontánea. El emisor puede rectificar, pero no borrar lo que ya está dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión tal y como se emite.	1. El emisor puede corregir y rehacer el texto sin dejar rastros. El lector puede escoger cómo y dónde quiere leer el texto.
2. Comunicación inmediata en el tiempo y en el espacio. Lo oral es más rápido y ágil.	2. Comunicación diferida en el tiempo y en el espacio.
3. Comunicación efímera. Los sonidos son perceptibles solamente durante el tiempo que permanecen en el aire.	3. Comunicación duradera. Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El escrito adquiere valor social de testigo y registro de los hechos.
4. Utiliza muchos códigos no-verbales: la fisonomía y los gestos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el paralenguaje, etc.	4. Utiliza poco los códigos no-verbales: la disposición del espacio y del texto, la textura del soporte, etc.
5. Hay interacción durante la emisión del texto. El emisor, mientras habla, ve la reacción del receptor y puede modificar su	5. No hay interacción durante la composición. El escritor no puede conocer la reacción real del lector.

⁵⁸ Ortega, A. y Torres, S. (1994) Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera. *ASELE VI*, pp. 304-305. Recuperado el 3 de junio del 2013, de, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0301.pdf.

discurso según sea aquélla. El lenguaje oral es negociable.	
---	--

El texto escrito es una expresión comunicativa cuidada que intenta presentarse de una forma clara y limpia, su condición de permanencia incita a evitar todo tipo de ambigüedades y a transmitir el significado de la forma más precisa posible. Lo anterior no sucede en la lengua oral, porque si algún elemento significativo no es claro para el receptor, éste se puede aclarar utilizando diferentes herramientas comunicativas (entonación, expresiones corporales, contexto, repetición, etc.).

Eusebio (1996) manifiesta que, al redactar un texto se busca comprender lo siguiente:

- *Adecuación*. Se refiere a la variedad del texto (dialectal o estándar), el registro (tú o usted) que se debe emplear y su función comunicativa.
- *Coherencia*. Es la propiedad de seleccionar la información y organizarla de una manera determinada.
- *Cohesión*. Es la cualidad que permite conectar las frases del texto entre sí.
- *Corrección gramatical*. Es el cúmulo de conocimientos lingüísticos aplicados al texto (fonética, ortografía, morfosintaxis y léxico).
- *Variación y estilo*. La capacidad expresiva y el estilo del emisor reflejado en el texto.⁵⁹

La expresión escrita en la enseñanza de idiomas

Sánchez (2009) realizó una interesante reseña acerca de la expresión escrita a lo largo de los años⁶⁰; en su documento apunta que los primeros acercamientos a la enseñanza de la expresión escrita en E/LE o E/L2 son los relacionados con el método de Gramática-traducción. En ese método se relacionaba la expresión escrita con la adquisición de la gramática de la lengua meta y los fines del aprendizaje-enseñanza estaban destinados a la traducción de textos literarios. En la década de los sesenta, apareció el método audio-oral y la escritura pasó de ser un instrumento utilizado para trasladar conocimientos de una lengua a otra, a intentar ser una representación de la lengua oral. Al transcurrir los años, los conceptos

⁵⁹Eusebio, S. (1996) La enseñanza de la expresión escrita en los cursos de E/LE. *Actas ASELE VII*. p.207. Recuperado el 6 de junio del 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0203.pdf

⁶⁰ Sánchez, D. (2009) La expresión escrita en la clase de E/LE. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Marco ele suplementos*, No. 8. Recuperado el 6 de junio del 2013, de http://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf

y usos de la lengua escrita se fueron transformando, y para la década de los setenta la utilidad de la composición se vio reforzada gracias al Enfoque comunicativo. La expresión escrita en una segunda lengua empezó a cobrar el mismo sentido e importancia que en la lengua madre, los estudiantes vieron la utilidad de la escritura en la comunicación cotidiana.

El autor continúa diciendo que, a la consideración de la lengua como una herramienta de comunicación, se añadió la perspectiva pragmática (a partir de los años ochenta) y el uso de la escritura como un medio de expresión para fines utilitarios, además se vinculó esta habilidad con los procesos cognitivos empleados en su realización.

En la actualidad, se sabe que escribir en la lengua meta es uno de los mecanismos más complejos de comunicación. Nunan (1996) expone la dificultad que entraña el dominio de la expresión escrita y menciona lo siguiente:

Se ha defendido que aprender a escribir con fluidez y expresividad es la más difícil de las macro-destrezas para cualquier usuario de la lengua, independientemente de que la lengua en cuestión sea primera, segunda o extranjera (p.36).

Los profesores nos encontramos ante una tarea complicada cuando deseamos proporcionar a los estudiantes los conocimientos esenciales que les permitan plasmar gráficamente un mensaje claro y preciso en una lengua extranjera.

Al enseñar la lengua escrita, el profesor puede servirse del modelo cognitivo de los tres procesos constitutivos de la composición, presentado por Haynes y Flower (1980).

1. Planificación: Es la actividad mental y procesual antes de elaborar un documento final (datos, planes, experiencias previas, conocimientos, etc.).
2. Edición: Comprende toda actividad lingüística requerida para redactar el documento antes planeado (a nivel de gramática, léxico, estructura, etc.).
3. Revisión: Un análisis de corrección del texto, verificando que éste cumpla las funciones comunicativas.

La escritura en la enseñanza de segundas lenguas sirve como una herramienta de aprendizaje (para enseñar estructuras gramaticales, tipos de registro, estilo, etc.), como un medio de comunicación (para transmitir un significado), como una actividad recreativa o como un mecanismo para reforzar nuestra memoria (al escribirnos a nosotros mismos información que podemos olvidar).

Los grados de dificultad varían dependiendo de la persona a quien se dirige el documento, quién lo emite, el carácter formal o informal, la longitud y el tema. Como bien menciona Sánchez:

Como parte del entrenamiento previo, debemos crear en el aprendiz la conciencia de a quién está dirigido el texto que está escribiendo y cuál debe ser la adecuación hacia ese destinatario concreto, analizar el perfil e intereses de sus lectores y los objetivos que persigue su escrito, así como el contexto en el que se inserta su discurso. En conclusión, el escritor deberá utilizar técnicas variadas para escribir en función de cada lector, por lo que el docente habrá de guiarle en la producción del texto, mostrando las distintas fases de las que se compone con el fin de facilitarle la tarea de escribir. Otro factor importante es el de familiarizar al estudiante con las distintas técnicas de composición textual y de los procesos mentales que implica la escritura (ibídem, p.22).

En términos generales, se puede decir que al dominar una lengua no necesariamente se tiene la habilidad para producir un texto escrito en la misma. Se resalta la diversidad de los textos escritos y la dificultad que implica el ejercicio de escritura, tanto para los hablantes de una lengua materna, cuanto más para un estudiante de español como LE o L2.

Actividades y ejercicios

Las actividades y ejercicios que permiten desarrollar la expresión escrita son numerosos y de diversa índole, estos dependerán, normalmente, de la micro-destreza abordada en cada clase. Giovannini (1996) resumen las actividades de expresión escrita en la siguiente lista:

1. Actividades relacionadas con el dominio de la motricidad.
2. Actividades que trabajan la relación entre el texto y el receptor.
3. Actividades para trabajar la coherencia.
4. Actividades para trabajar la cohesión.
5. Actividades para organizar y desarrollar el contenido.
6. Actividades para desarrollar los esquemas funcionales de uso.
7. Actividades de integración.
8. Actividades de revisión y relectura del texto (pp.83-84).⁶¹

⁶¹ Lista resumida del original.

El curso *Survival Spanish* no se encuentra diseñado para profundizar en la expresión escrita; no obstante, si el alumno desea continuar sus estudios de la lengua se enfrentará a la ella en la medida que sus necesidades académicas o personales se lo exijan.

Las cuatro destrezas lingüísticas presentan el uso de la lengua, tanto en la vida cotidiana, como en la académica. Éstas presuponen metas deseables para los aprendientes de una lengua extranjera o segunda lengua; todas se complementan entre sí, formando un sistema complejo del lenguaje. Cada una de ellas posee sus micro-destrezas y sus técnicas de desarrollo en la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

2.4. Elementos de la lengua española

El Marco Común Europeo de Referencia (2002) indica que existen tres tipo de competencias comunicativas que el estudiante debe de conocer para obtener el dominio de un idioma. Éstas son las siguientes:

1. Las competencias lingüísticas.
2. La competencia sociolingüística.
3. Las competencias pragmáticas.⁶²

En esta parte del capítulo hablaremos sobre las competencias lingüísticas, las cuales forman parte el contenido del programa; es decir, los elementos lingüísticos que serán instruidos de forma implícita o explícita a lo largo del curso *Survival Spanish*.

De la misma manera, el MCERL subdivide las competencias lingüísticas en seis ramas.

1. La competencia gramatical.
2. La competencia semántica.
3. La competencia léxica.
4. La competencia fonológica.
5. La competencia ortográfica.
6. La competencia ortoépica.⁶³

De esta lista anterior de se eligieron únicamente tres competencias: la fonológica, la léxica y la gramatical. Su selección se realizó a través de un análisis contrastivo de libros de texto y páginas web de enseñanza del español para extranjeros a nivel básico. En particular se

⁶²Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002). Recuperado el 16 de septiembre del 2015, Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

⁶³ Ibídem.

utilizaron como referentes los libros *Aula Latina 1*, *Pido la palabra 1* y *Gente 1*. Tanto en los libros de texto como en las páginas web, se pudo observar que su contenido está constituido por las mismas competencias, pero con diferente nomenclatura (esto con el fin de hacer accesible los términos lingüísticos al público): pronunciación (para la competencia fonética), vocabulario (para la competencia léxica) y gramática (para la competencia gramatical). Las tres competencias no incluidas se abordan de forma implícita en el aprendizaje-enseñanza de las otras. Por ejemplo, la competencia semántica se estudia dentro de las competencias léxica y la gramatical. La competencia ortográfica y ortoépica se desarrollan tanto en el ejercicio escrito de cada una de los complementos lingüísticos, como en la lectura de los mismos.

Al igual que las destrezas, no ahondaremos en cada uno los elementos lingüísticos y nos limitaremos a presentar una somera descripción explicitando su tratamiento en la enseñanza de L2 o LE.

2.4.1. Competencia fonológica

El *Survival Spanish* proporciona exposiciones explícitas acerca de la producción de los sonidos del español y, a pesar de no ser extensas, sí son primordiales. El curso comienza (después de una debida introducción) presentando los sonidos de la lengua española; lo anterior obedece a petición de los estudiantes, quienes han expresado sus inquietudes de no ser comprendidos por los nativo-hablantes en sus intentos comunicativos. Con motivo de proporcionar al estudiante los conocimientos esenciales para articular los sonidos de la lengua española, se considera fundamental que el curso se apoye de la fonología y la fonética, a menara de *pronunciación*.

Al hablar de pronunciación nos referimos a la enseñanza de la competencia fonológica. Alcanzar esta competencia es uno de los pasos más relevantes y cruciales para el aprendizaje de una lengua, pues reconocer y articular los sonidos de ésta, es un paso determinante para su adquisición.

El Centro Cervantes define la pronunciación de la siguiente forma:

En didáctica de las lenguas el término «pronunciación» se usa en dos sentidos: en el más restringido se refiere a la vocalización o articulación de los sonidos de una lengua; en otro

sentido más amplio abarca también el componente prosódico (acentuación, ritmo y entonación), por lo que equivale a «producción fónica».⁶⁴

A esta descripción se le aúna la percepción de los sonidos, pues sin esta actividad no es posible la producción de los mismos (en la mayoría de los casos).

Pero ¿qué es exactamente lo que se ha de enseñar al alumno? Las nuevas teorías proponen que la instrucción se comience con los rasgos suprasegmentales, es decir de *bottom to top*, pero partiendo de las características del *Survival Spanish*, se cree más conveniente empezar de la forma tradicional.

El orden de contenidos de la mayoría de los manuales de fonética suelen empezar por la descripción de los elementos segmentales: los fonemas y sus alófonos. Seguidamente, se describen las vocales y las consonantes, según el modo de articulación –oclusivas, fricativas, etc.– y el lugar de articulación –bilabiales, dentales, etc.–. Al final, se hace referencia al plano suprasegmental: la sílaba, el acento, las pausas, el ritmo y la entonación. Los materiales complementarios para la práctica de la pronunciación en la clase de ELE, publicados por editoriales españolas, copian este modelo.⁶⁵

Según el MCERL en la competencia fonológica supone “el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de”:

- Las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (prosodia):
 - Acento y ritmo de las oraciones.
 - Entonación.
- Reducción fonética:
 - Reducción vocal.
 - Formas fuertes y débiles.
 - Asimilación.
 - Elisión.⁶⁶

⁶⁴Pronunciación. *Diccionario de términos*. (s.f.) Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 17 de junio del 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pronunciacion.htm

⁶⁵ Villaescusa, I. *La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE*. Universidad de Hong Kong (Hong Kong) Recuperado el 16 de septiembre del 2015 de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf

⁶⁶Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002). Recuperado el 16 de septiembre del 2015, Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

De la lista antes mencionada se retomarán todos sus elementos a excepción de la reducción fonética, considerada poco pertinente para este curso.

Los fonemas españoles se dividen en dos grupos: vocales y consonantes. Según Quilis (1993) “desde el punto de vista fonético las vocales son los sonidos que representan la mayor abertura de los órganos articulatorios, el mayor número de vibraciones de las cuerdas vocales en una unidad de tiempo (frecuencia), el máximo de hipertonos o armónicos y, por lo tanto, la mayor musicalidad de entre todo el material fónico de nuestra lengua. Además, en español, la vocal es el único sonido capaz de construir un núcleo silábico bien por sí misma, bien rodeada de otras consonantes...” (p. 47). El español posee cinco sonidos vocálicos (**a, e, i, o, u**) y las correspondientes uniones de éstos llamadas diptongos, triptongos e hiatos. A continuación se muestra el cuadro de las vocales españolas presentado por Quilis en 1993⁶⁷.

		Anterior	Central	Posterior
Vocales	Semi-consonante	j		w
	Semivocal	í í̃		u ũ
	Alta	i		u
	Media	e		o
	Baja		a	

El segundo grupo de sonidos lo conforman las consonantes; según Hidalgo (2004) “desde el punto de vista articulatorio las consonantes se pueden describir de acuerdo con los siguientes parámetros, al menos por lo que respecta al español: la acción de las cuerdas vocales, el lugar de articulación y el modo de articulación. Desde el punto de vista acústico, los sonidos consonánticos son aquellos en los que ha intervenido una fuente de ruido, combinada o no con vibraciones de las cuerdas vocales” (p.146). En español toda sílaba necesita al menos una vocal, pues sin ellas las consonantes no pueden pronunciarse. A continuación, se exhibe un cuadro que contiene las consonantes españolas, expuesto en 1993 por Quilis⁶⁸.

⁶⁷ Tabla que aparece en Hidalgo, N. 2004, p. 112.

⁶⁸ Tabla que aparece en Hidalgo, N. 2004, p.112.

	Bilabial		Labiodental		Dental		Interdental		Alveolar		Palatal		Velar		
	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	
Consonantes	Oclusiva	p	b			t	d						k	g	
	Fricativa		β	f				θ	ð	s			ʃ	x	ɣ
	Africada											tʃ	dʒ		
	Nasal		m		ɱ		ɲ		ɳ		n		ɲ	ŋ	ŋ
	Lateral						l̥		l̄		l		ʎ	ɮ	
	Vibrante simple										r				
	Vibrante múltiple										rr				

Una vez explicados los fonemas españoles, es necesario versar acerca la sílaba, la cual ocupa un papel fundamental en la enseñanza de pronunciación y, que según la psicolingüística, es la unidad menor percibida por el oído humano. Se dice que los seres humanos percibimos sílabas, no fonemas, aunque poseemos la capacidad de distinguir y aislar estos últimos.

Alzate,⁶⁹ señala que sílaba castellana debe tener, obligatoriamente, una vocal (V) y junto a ella, pueden concurrir una o varias consonantes (C). He aquí el cuadro elaborado por Alzate (ibídem, p.31) donde se muestran las combinaciones básicas de la sílaba en español:

ESTRUCTURA DE LA SÍLABA EN ESPAÑOL			
CV	CVC	V	VC
*V no puede omitirse / C y V pueden contener más de un fonema			

Además de lo ya mencionado, el español también posee otros recursos vocálicos que anteponen la articulación, denominados rasgos prosódicos. Entre ellos se encuentran el acento y la entonación.

Navarro (2004) señala que el acento es “el conjunto de los diversos elementos del sonido -tono, timbre, cantidad e intensidad- combinados de un modo especial en cada idioma” (p.26) y agrega:

⁶⁹ Alzate, J. (s.f.) *Apuntes auxiliares para la materia de Fonética y fonología 1 de la Escuela de Lenguas y Literaturas Hispánicas de la UMSNH*. Recuperado el 17 de junio del 2013, de <http://fonetica.juan-alzate.com/NR/phonetique.pdf>

El acento intensivo aumenta el aire y la amplitud de la onda. El acento tónico conlleva mayor tensión de las cuerdas vocales, elevación del tono de voz. La sílaba es más aguda y varía la intensidad física de la onda (p.67).

Navarro también señala que el acento es un rasgo prosódico que permite poner de relieve una unidad lingüística superior al fonema (sílaba, morfema, palabra, sintagma, frase o un fonema cuando funciona como unidad de nivel superior) para diferenciarla de otras unidades lingüísticas del mismo nivel; ello se comprueba en el contraste entre unidades acentuadas y unidades inacentuadas.

Al igual que el acento, la entonación forma parte de los rasgos prosódicos de la lengua española. Para Navarro la entonación es “la línea de altura musical determinada por la serie de sonidos sucesivos que componen una palabra, una frase o un discurso...” (p.23).

Además de las características ya señaladas, la entonación tiene diferentes funciones que el alumno de L2 o LE debe conocer, según Alzate (ibídem), tales funciones son:

- El nivel lingüístico (denotativo), con tres funciones: la función integradora (donde la entonación integra las palabras que forman la oración en una unidad significativa), la función distintiva (donde la entonación nos permite distinguir el significado oracional) y la función delimitadora, (donde la entonación, aunque forme una sola unidad significativa, pueda agrupar las palabras en unidades menores).
- El nivel sociolingüístico (connotativo), el cual nos puede proporcionar información relacionada con el individuo e información sociolingüística (del origen geográfico, medio social, grado cultural, etc.).
- El nivel expresivo. No interfiere con la entonación comunicativa, sólo se superpone a ésta. Este nivel proporciona al oyente información sobre la actitud del hablante.⁷⁰

En la enseñanza de una lengua extranjera o L2, los elementos fonológicos mencionados a lo largo de este apartado se enseñan al estudiante mediante la *pronunciación*. El objetivo de la enseñanza de la pronunciación es facilitar al estudiante los conocimientos pertinentes que le ayuden para la adecuada producción de los sonidos del español.

Pero, ¿cómo transmitir estos conocimientos tan abstractos acerca de los sonidos de una forma clara y a la vez significativa? A lo largo de la historia de la enseñanza de la lengua española lingüistas y profesores se han preguntado lo mismo. La enseñanza de pronunciación

⁷⁰ Se agregó una descripción a la lista original de Alzate, J. ibidem, p.37.

ha ido evolucionando a través de los métodos, enfoques y nuevas tecnologías. A continuación revisaremos la pronunciación desde el Enfoque comunicativo y el Enfoque por tareas.

Competencia fonológica en la enseñanza

Enseñar a pronunciar una lengua no es una tarea fácil, para ello el profesor deberá atender tanto a las características del alumno (su edad, su estilo de aprendizaje, su personalidad, etc.), como a factores externos, tales como el contexto didáctico.

Cortés (2000, pp.110- 119) menciona en su libro *Guía para el profesor de idiomas* que, cuando el alumno es un adulto, el profesor puede enseñar la pronunciación de forma explícita, utilizando la fonología como herramienta. Además de esto, el profesor se puede valer de diversas herramientas, tales como elementos extralingüísticos (gestos, movimientos, etc.), técnicas lúdico-afectivas y el uso de la lengua hablada o escrita.

En la producción oral intervienen aspectos emocionales, de hecho algunos problemas de la misma se encuentran ligados a cuestiones personales. Por ello, para poder ayudar al alumno a erradicar las dificultades de pronunciación relacionadas con su identidad, lengua materna o a desempeño académico, se insta al profesor a utilizar métodos afectivos de corrección; de esta manera contribuirá tanto a la precisión articulatoria como a la fluidez oral (en Soler-Espiauba)⁷¹.

Mariscal señaló que para enseñar la pronunciación de una L2 primero, se deben abordar los aspectos prosódicos (entonación, ritmo, pautas de acentuación) y fonéticos de la lengua meta, y después los aspectos morfosintácticos. Lo anterior se debe a que los aspectos prosódicos poseen claras diferencias de una lengua a otra y esto ayuda a segmentar la cadena hablada en unidades significativas. Mariscal continúa diciendo que, una vez hecho lo anterior, el alumno debe recibir instrucción explícita (sobre los rasgos de los distintos fonemas, pautas de entonación, acentuación y ritmo) para evitar problemas de interferencia de la lengua materna. Mariscal remarca la relevancia de los conocimientos morfosintácticos y semánticos, los cuales permiten percibir y producir los distintos segmentos y unidades de la cadena hablada. Por último, Mariscal recomienda familiarizar al alumno con el ritmo y la melodía del idioma (en Ornat, 1994, pp.152-153).

⁷¹ Soler-Espiauba, D. (s.f.) Los factores emocionales en la enseñanza del E/2L. El trasvase intercultural, pp. 819-824. Recuperado el 17 de junio del 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0819.pdf.

Para lograr una aproximación adecuada a la pronunciación, se deben diseñar actividades específicas de presentación, práctica y producción pensando en los alumnos a quienes van dirigidas.

Referente a la pronunciación en el Enfoque comunicativo y el Enfoque por tareas, la lingüista Bartolí (2005) señala lo siguiente:

A pesar de los avances e innovaciones que se han producido en la enseñanza de LE, creemos que la pronunciación sigue estando desatendida y que no recibe el tratamiento adecuado. Esto se debe en parte a que los docentes no saben cómo integrar la enseñanza de la pronunciación en el Enfoque comunicativo o en el más reciente Enfoque por tareas, porque, por un lado, carecen de materiales ya que no ha habido propuestas de integración de la pronunciación en estos enfoques y por otro, los manuales y actividades existentes no desligan la pronunciación de la corrección fonética. Por tanto, su integración en la clase comunicativa es imposible y sólo puede presentarse como un anexo o apéndice que no guarda ninguna relación con el desarrollo, contenido y enfoque de las clases. En consecuencia, la pronunciación sigue siendo la asignatura pendiente de la enseñanza de las lenguas extranjeras.⁷²

Existen algunas propuestas elaboradas recientemente en el seno del Enfoque por tareas, por ejemplo la presentada por Romanelli (2009):

- 1) Componente práctico
 - a) Pre-tareas (tareas pedagógicas posibilitadoras): Actividades de escucha (comprensión):
 1. Comprensión general del discurso oral (propaganda, canción)
 2. Actividades de concienciación lingüística
 - b) Durante la tarea (tareas comunicativas, varía el grado de control/estructuración):

Actividad de expresión oral (producción):

 1. Producción ensayada (más estructurada)
 2. Planificación (previa a la producción ensayada o a la espontánea)
 3. Producción espontánea frente a una audiencia (menos estructurada)
- 2) Componente estratégico
 - a) Post-tarea: Uso de estrategias de auto-monitoreo y auto-corrección
- 3) Componente evaluativo
 - a) Post-tarea: Auto-evaluación y evaluación entre pares
- 4) Componente teórico (móvil)
 - a) Pre-tarea, durante la tarea o post-tarea:
 1. Explicación teórica/reflexión sobre reglas de pronunciación
 2. Muestra de diagramas

⁷² Bartolí, M. (2005) La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, vol. 1. Recuperado el 18 de junio del 2013, de http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf.

3. Uso de página Web⁷³

2.4.2. Competencia léxica

Santamaría (2006) señala que el léxico comprende una lista muy extensa de unidades univerbales y pluriverbales (colocaciones, expresiones idiomáticas y fórmulas rutinarias). Las unidades simples o compuestas pertenecen a un amplio rango de grupos léxicos: temas o tópicos, etimologías, derivaciones, locuciones, etcétera. En la enseñanza de lenguas extranjeras, proporcionar a los aprendientes el léxico adecuado tendrá implicaciones positivas en el progreso de la competencia comunicativa.

Para que el estudiante llegue a conocer una palabra en su totalidad, necesita herramientas no sólo semánticas, sino sociológicas, históricas, culturales y dialectales. Por ello se sugiere al profesor contar con el lexicón apropiado y con la información necesaria sobre las unidades léxicas transmitidas (*input*) al aprendiente.

Baralo (2000) describe al lexicón de la siguiente forma:

Llamamos “lexicón” a la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico y procesual, a diferencia del concepto de “léxico”, como sinónimo de “vocabulario”, entendido como el simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos. El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto, de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa (p.12).

En su trabajo de investigación Vidiella (2009), citando a Estaire, describe el aprendizaje del léxico como “un proceso constructivo (...) que pasa de una fase receptiva a una productiva” y afirma que “presentar y reconocer una palabra no nos pone en condiciones de conocerla” (p.13). Por ello es indispensable activar procesos cognitivos facilitadores del almacenamiento del vocabulario a su lexicón mental a largo plazo. Entre estos procesos Estaire (en Mercé Vidiella, *ibídem*) menciona los siguientes:

- Identificación / reconocimiento
- Comprensión / representación mental

⁷³ Romanelli, S. (2009). Integración de la pronunciación con las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva en el aula de español como segunda lengua y extranjera (ELSE) Enfoque por tareas. *Phonica*, vol. 5. Recuperado el 18 de junio del 2013, de <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica5/documentos/678.pdf>.

- Utilización (R y P)
- Retención (memoria a corto plazo)
- Fijación (memoria a largo plazo)
- Recuperación para su reutilización (R y P) (p.14)

Cortés (2000, pp. 93-101) señala que el profesor debe cumplir ciertas funciones al proporcionar el vocabulario a los estudiantes. Por ejemplo, exponer las unidades léxicas facilitadas de forma tal que su significado sea claro y preciso; puntualizar si el sentido de dicha unidad léxica es figurativo o denotativo; proporcionar al aprendiente la información necesaria (histórica, social, cultural, etc.) para que el significado de la unidad léxica sea comprensible según el contexto; enseñar y explicar cómo funcionan las palabras base y sus afijos (prefijos o sufijos); aportar sinónimos, antónimos y homónimos y; por último, proporcionar únicamente el número de unidades léxicas necesarias por clase.

Para conocer la cantidad de material léxico necesario por clase, se deberá atender a las características y necesidades de los alumnos, la duración de la clase y el tipo de curso que se esté llevando a cabo.

Existen varias técnicas de enseñanza e introducción de léxico, tal y como lo demuestra Cortés (2000) en la lista que aparece a continuación:

- a) DIBUJOS U OBJETOS
- b) DEMOSTRACIÓN
 - 1) Mediante gesticulación o sonidos
 - 2) Mediante una acción
- c) DESCRIPCIÓN
- d) PARÁFRASIS
- e) RECONTEXTUALIZACIÓN
- f) ASOCIACIÓN

1) Sinonimia:	magnífico-fabuloso
2) Similitud:	cebra-caballo
3) Antonimia:	delicioso-repugnante
4) Contraste:	jefe-empleado
5) Superordinación o hiponimia :	tomate-verdura
6) Subordinación o hiperonimia:	planta-rosal
7) Parte-todo:	cabeza-persona
8) Coordinación:	canguro-avestruz
9) Predicación:	ganso-graznar
- g) CONSTRUCCIÓN LÉXICA
 1. Composición: para-caídas
 2. Derivación: nacer-nación-nacionalidad
- h) USO DEL DICCIONARIO

i) TRADUCCIÓN (p.97)

La óptima planeación sobre la cantidad de unidades léxicas proporcionadas por clase, su presentación y enseñanza, dotarán al estudiante de una competencia léxica integral.

Es complejo e impredecible saber el vocabulario que necesitará un alumno en el desarrollo de sus habilidades comunicativas, por ello se debe resaltar el valor de la autonomía en el proceso de aprendizaje. Si el aprendiente es capaz de buscar en los medios adecuados las repuestas a las preguntas que se le van presentando a lo largo del aprendizaje, la adquisición de la lengua meta no se verá limitada a un espacio (el aula), ni a una interacción (maestro/alumno).

Competencia léxica en la enseñanza

Al igual que la pronunciación, la enseñanza del léxico o vocabulario dependerá en gran parte del Enfoque lingüístico y la metodología. En relación con lo dicho, Santamaría (2006, pp.25-26) resume el concepto de léxico para los diferentes enfoques en el siguiente cuadro:

Método tradicional de gramática y traducción	<p>Palabras procedentes de textos escritos; memorización de listas descontextualizadas; trabajo a nivel de palabra, sintagma y oración en torno a cuestiones gramaticales.</p> <p>Ejemplos de materiales didácticos:</p> <p><i>Español para extranjeros. Conversación, traducción y correspondencia</i> (1949)</p> <p><i>Curso breve de español para extranjeros</i> (1954)</p>
Métodos de base estructural	<p>Determinación de un vocabulario esencial a partir de listas de frecuencia, pero se asocia el vocabulario a esquemas estructurales graduados según su complejidad gramatical; las palabras se contextualizan en frases; apoyos auditivos y visuales.</p> <p>Ejemplos de materiales didácticos:</p> <p><i>Español en directo</i> (1974)</p> <p><i>Español 2000</i> (1981)</p>
Enfoque comunicativo	<p>Selección del léxico no supeditada a criterios gramaticales, sino a listas de frecuencia, rentabilidad, productividad, utilidad, necesidad, etc.; refleja la lengua en uso; se organiza por áreas</p>

	<p>temáticas y campos nocio-funcionales; vocabulario contextualizado a través de apoyos visuales o auditivos; materiales auténticos (periódicos, cómics, poemas, anuncios, etc.); actividades abiertas, variadas y motivadoras que favorecen la interacción, el desarrollo de estrategias de aprendizaje del léxico y el uso creativo.</p> <p>Ejemplos de materiales didácticos:</p> <p><i>Intercambio</i> (1989)</p> <p><i>Abanico</i> (1995)</p> <p><i>Planet@ E/ELE</i> (1998)</p>
Enfoque por tareas	<p>Se parte de áreas temáticas para la especificación de los objetivos comunicativos y la determinación de la tarea final. Con base en ella, se especifican los contenidos léxicos, gramaticales, socioculturales. Se planifica la secuencia de tareas comunicativas, entre las que se incluyen las de vocabulario, las cuales ayudan al alumno a la realización de la tarea final.</p> <p>Ejemplos de materiales didácticos:</p> <p><i>Gente</i> (1997)</p>

2.4.3. Competencia gramatical

Para finalizar con los elementos lingüísticos, versaremos sobre la gramática. En el presente inciso se realizará una somera explicación acerca de los conceptos de esta ciencia; posteriormente se revisarán las categorías de la gramática española en sí y expondrá se enseñanza de la misma en E/LE o E/L2.

Cuando hablamos de gramática, nos referimos al conjunto de normas que rigen un idioma, es decir, a la organización de los elementos del discurso y las combinaciones de éstos entre sí, ya sea en partes de palabras (afijos), palabras y grupos de palabras.

Sin embargo, al abordar este tema, se debe considerar lo referido por Cortés (ibídem):

Conviene distinguir, pues, entre **gramática pedagógica** - *la que intenta capacitar al aprendiente para la comunicación verbal* - y la **gramática lingüística** - *la que aspira a descubrir y describir los procesos internos que desarrollan esa capacidad* (p.105).

Reflexionando sobre lo dicho, se postula que la aproximación a la gramática en el curso *Survival Spanish* es exclusivamente pedagógica. Una vez delimitado el acercamiento, se debe tomar en cuenta los factores que intervienen en su enseñanza, como lo mencionara Cadierno (2010):

El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido variaciones a lo largo de la historia dependiendo, en gran medida, de las teorías del lenguaje y del aprendizaje existente tras los diferentes métodos de enseñanza.⁷⁴

Tradicionalmente la gramática era la base en la enseñanza de lenguas extranjeras y tenía como fin categorizar palabras (o partes de éstas) en grupos según su función en el discurso; analizar y explicar las relaciones de dichas palabras entre sí; y transmitir y regular el conocimiento de las reglas y los principios del uso de una lengua.

Cuando apareció el Enfoque funcional, la gramática dejó de ser el eje central de la enseñanza de lenguas extranjeras. Chomsky revolucionó el concepto de la gramática, al señalar que los seres humanos estamos dotados con un sistema gramatical innato, el cual, primero nos ayuda a decodificar y comprender, y después, a producir nuestra lengua materna. En esta teoría el sistema gramatical-mental se desarrolla en el ser humano a la par que el resto de nuestros procesos cognitivos. El Centro Cervantes describe la Gramática universal de la siguiente forma.

Esta capacidad, innata y específicamente humana e independiente del resto de capacidades, se manifiesta en forma de conocimiento universal sobre las propiedades comunes a todas las lenguas y los rasgos específicos de cada una. Los hablantes acceden al contenido de la gramática universal a través de la activación del dispositivo de adquisición del lenguaje o DAL. Adquirir una lengua consiste en aprender a aplicar en la lengua en cuestión los principios universales y en identificar el valor adecuado de cada uno de los parámetros⁷⁵.

⁷⁴Cadierno, T. (2010) El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. Revista didáctica ELE, vol. 10. Recuperado el 20 de junio del 2013, de http://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf

⁷⁵ Gramática universal. *Diccionario de términos*. (s.f.) Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 20 de junio del 2103, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramuniversal.htm

En el Enfoque comunicativo, la gramática es concebida como un instrumento para la comunicación. Aquí, el objetivo de la enseñanza es que el alumno alcance una competencia comunicativa integral, que según Canale y Swain (1980) consta de cuatro elementos esenciales: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia del discurso.

En el Enfoque por tareas, el uso de la gramática es pragmático; se usa en una tarea (en este caso gramatical), como un proceso instrumental cuya culminación es un resultado concreto de comunicación.

Gramática española

La gramática española se divide en nueve partes de la oración o categorías gramaticales resumidas por Revilla (2001, p.p. 1-2) en la siguiente tabla:

	con criterio	con criterio	con criterio
	MORFOLÓGICO	SINTÁCTICO	SEMÁNTICO
	(por su forma)	(por su función)	(por su significado)
Sustantivo	Género: masculino, femenino. Número: singular, plural. Hay sustantivos invariables.	Sujeto-Objeto directo- Objeto indirecto- Circunstancial- Agente- predicativo- Predicado nominal- Término apósito- Vocativo	Comunes- Propios- Concretos- Abstractos- Colectivos- Individual- Partitivo- Múltiplo.
Adjetivo	Género: masculino, femenino. Número: singular, plural. Hay adjetivos invariables.	Atributo: a) de sustantivo b) de construcción sustantiva. Predicativo Núcleo de predicado nominal. Término de preposición.	Véase la clasificación semántica en el tema correspondiente.
Artículo	Género: masculino, femenino, neutro. Número: singular, plural.	Atributo: a) de sustantivo	El artículo no tiene significado por sí solo. Es semánticamente vacío

		<p>b) de construcción sustantiva</p> <p>Es su única función. Sintácticamente es una forma especial del adjetivo</p>	
Pronombre	<p>Género: masculino, femenino, neutro</p> <p>Número: singular, plural.</p> <p>Hay pronombres invariables.</p>	<p>Funcionan como SUSTANTIVOS.</p> <p>Funcionan como ADJETIVOS.</p> <p>Funcionan como ADVERBIOS.</p> <p>Los relativos tienen doble función:</p> <p>a) Nexo subordinante</p> <p>b) sustantivo- Adjetivo- Adverbio</p>	<p>Son palabras no descriptivas de escaso o nulo contenido semántico: no tienen significado por sí solas. Su significado es ocasional, debido al contexto.</p>
Verbo	<p>Persona: 1a, 2a, 3a.</p> <p>Número: singular, plural.</p> <p>Tiempo: presente, pasado, futuro.</p> <p>Modo: Indicativo, subjuntivo, potencial, imperativo.</p> <p>Voz: activa, pasiva.</p>	<p>La única función sintáctica del verbo es ser núcleo del predicado. <i>Clasificación sintáctica:</i></p> <p>Copulativo (SER y ESTAR)</p> <p>Transitivo (con Objeto directo)</p> <p>Intransitivo (sin Objeto directo)</p> <p>Pronominal: Reflejo, Cuasi-reflejo, Recíproco</p> <p>Auxiliar (HABER y SER) Impersonal</p> <p>Unipersonal.</p>	<p>El significado del verbo denota diversos aspectos de una realidad atribuida al sujeto: acción, estado, cualidad, relación..</p>
Verboide	<p>Infinitivo: invariable</p> <p>Gerundio: invariable</p> <p>Participio: género – número.</p>	<p>Doble función simultánea:</p> <p>a) como verbo</p> <p>b) como sustantivo, adjetivo o adverbio.</p>	
Adverbio	<p>Invariable</p> <p>(hay excepciones)</p>	<p>Atributo:</p> <p>a) de verbo</p>	<p>Expresa circunstancias diversas. Tiene tres grados de significación:</p>

		b) de adjetivo c) de otro adverbio.	Positivo- Comparativo- Superlativo.
Preposición	Invariable	Precede a su término y lo subordina.	No tiene significado propio, es semánticamente vacía.
Conjunción	Invariable	<i>Coordinante</i> : relaciona elementos del mismo valor sintáctico. <i>Subordinante</i> : introduce proposiciones incorporadas.	No tiene significado propio, es semánticamente vacía.
Interjección	Invariable	Un elemento incidental dentro de la oración.	Expresa sentimientos, emociones... pero carece de contenido conceptual.

Para saber cuáles de estas categorías gramaticales de la lengua española se deberán enseñar y cómo hacerlo, es necesario estructurar un programa pensado cuidadosamente.

Competencia gramatical en la enseñanza

El enfoque y la metodología adoptados, así como las características y necesidades del alumno, determinarán la cantidad de componentes gramaticales que se enseñarán por curso, nivel, o clase, y cómo se enseñarán los mismos.

Cortés Moreno (2000) distingue dos diferentes maneras de instrucción de la gramática: la gramática explícita y la gramática implícita.

1. **La gramática explícita**: opta por la explicitación de las reglas y demás aspectos gramaticales (...). El método empleado puede ser tanto deductivo como inductivo.
 - a) **La gramática deductiva**: primero enseña la regla y después se demuestra su aplicación con unos ejemplos.
 - b) **La gramática inductiva**: al contrario de la anterior, parte de los datos observados e intenta establecer o descubrir las reglas particulares o generales capaces de describirlos
2. **La gramática implícita**: se elimina la terminología gramatical y se simplifican al máximo las explicaciones gramaticales, confiando en que el aprendiente irá adquiriéndola de un modo natural (p.106)⁷⁶.

⁷⁶ La numeración fue agregada de forma personal.

Con base en lo anteriormente señalado, el profesor de español debe de saber cuándo enseñar la gramática de forma explícita y cuándo de forma implícita, deductiva o inductivamente; y para ello los indicadores fundamentales son su experiencia y el ritmo de la clase.

Una vez explicitados los componentes lingüísticos que hacen parte de los contenidos de un curso, se expondrá qué se entiende por programa de estudio para un curso de idiomas y qué características posee uno de estos en curso basado en tareas

2.5. Programas para cursos de lenguas extranjeras

Mediante un proceso que va de lo general a lo particular, se pretende abarcar todos los elementos (en la medida de lo posible) que intervendrán en la elaboración del programa para el curso *Survival Spanish*.

En este apartado empezaremos delimitando la noción de programa y describiremos algunos utilizados en las clases de idiomas, y en el Enfoque comunicativo y en el Enfoque por tareas.

2.5.1. Concepto de programa

Lingüistas y educadores se han dado a la tarea de establecer el concepto de programa a lo largo de los años. Lee (1980) señala que “es esencialmente una declaración de lo que se debe enseñar año tras año y que los programas de estudio a menudo contienen también los puntos sobre el método de enseñanza y el tiempo destinado a la práctica didáctica” (p.108).

Dubian y Olshtan (1997) aseveran que el programa de estudio es una declaración detallada y operativa de la enseñanza y el aprendizaje. Según los autores, el programa surge de la filosofía del lenguaje y la didáctica adoptada por el diseñador, en una serie planificada de pasos conducidos hacia objetivos específicos.

Yalden (1987), menciona que el *programa* reemplaza al concepto de *método*; el cual, en la actualidad, se percibe como un instrumento de compaginación entre las necesidades y los objetivos del alumno (como ser social y como persona), y las actividades efectuadas en el aula.

Widdowson (1987) declara que “el programa de estudios es simplemente un marco dentro del cual las actividades didácticas pueden ser llevadas a cabo, o sea dicho de otra forma, es un dispositivo de enseñanza para facilitar el aprendizaje” (p.26).

Por su parte, Breen (1984) denota que el programa expresará, aunque sea indirectamente, ciertos supuestos sobre el concepto del lenguaje, sobre los procesos psicológicos del aprendizaje, y sobre los procesos pedagógicos y sociales dentro de un aula.

Tomando en cuenta las diversas nociones sobre el programa, y asentando que la lengua es un sistema cognitivo complejo, el cual debe ser enseñado paulatinamente, se reafirma que la enseñanza exitosa requerirá de una selección cuidadosa de los contenidos, las tareas y el material didáctico. Dicha selección sólo puede ser realizada estableciendo los objetivos y metas del curso en cuestión.

En el presente trabajo, se usará como punto de partida la definición de Nunan (1988), quien afirma que un programa “es una declaración sobre el contenido que servirá para la planificación de cursos de diversa índole. Por lo tanto, la tarea del diseñador del programa es seleccionar el contenido, dosificarlo adecuadamente y ejecutarlo mediante ejercicios, actividades y tareas” (p.9).

2.5.2. Los diferentes tipos de programas

Los diferentes tipos de programas de lengua responden a la unidad sobre la cual se organizan (unidades tradicionalmente lingüísticas y de otro orden). Los hay estructurales, funcionales, nocionales, situacionales, por tareas, etc. Otras clasificaciones aluden al tipo de paradigma o marco de referencia.

Según Long y Crookes (1992) éstas son las distinciones más extendidas:

- *Programas sintéticos en contraste con programas analíticos.* El programa sintético está basado en la supuesta habilidad que poseen los alumnos para aprender una lengua por partes (por ejemplo, estructuras y funciones), que son independientes unas de las otras; así como en la habilidad de integrar o sintetizar las piezas cuando sea necesario y utilizarlas con fines comunicativos. Los programas lexicológicos, estructurales, nocionales y funcionales son sintéticos (p.28).
- *Los programas analíticos* son los que presentan la lengua meta en unidades completas sin la modificación o el control lingüístico. Estos programas confían en: a) la supuesta habilidad del alumno para percibir regularidades en el input y para inducir sus reglas (o para formar nuevas relaciones neuronales que subrayen lo que parece como un comportamiento gobernado por reglas); y, b) la continua disponibilidad de los estudiantes al conocimiento innato acerca de los universales lingüísticos y de las variaciones del lenguaje, conocimiento que puede ser reactivado por exposición a ejemplos reales de la L2. Los programas procesales y aquellos basados en tareas son ejemplos de programas del tipo analítico (p.29).
- *Programas de tipo A (centrados en la lengua) frente a programas de tipo B (centrados en cómo se aprende).* Los programas tipo A se centran en lo que se ha de aprender, es decir, en la

lengua meta. En estos programas alguien se encarga de preseleccionar y pre-asimilar la lengua que ha de ser enseñada. La lengua se divide en piezas pequeñas y se determinan los objetivos de aprendizaje con anterioridad, considerando quién será el alumno y cómo se deberá de aprender la lengua.

- Los programas de tipo B, por otro lado, se enfocan en cómo se aprende una lengua. En este tipo de programas no se realiza una preselección artificial de la lengua, ni tampoco se organizan los elementos que la constituyen. Se permite que los objetivos sean determinados por un proceso de negociación entre el profesor y el alumno después de que ambos se conocen y el curso evoluciona (p.29).

Kranke, por su parte, propone lo siguientes tipos de programas:

- a) El programa estructural, cuyo contenido es una colección de formas y estructuras (usualmente de elementos gramaticales tales como, verbos, nombres, tiempos, y así sucesivamente).
- b) El programa nocio/funcional. En este programa el contenido es una colección de funciones llevadas a cabo a través de una lengua. Por ejemplo, cuando alguien habla para informar, estar de acuerdo, disculparse, hacer promesas, pedir algo, y así sucesivamente.
- c) El programa situacional es aquel cuyo contenido es un conjunto de situaciones reales o imaginarias. Por ejemplo: ver a un dentista, preguntar por direcciones en un pueblo, comprar un libro en un la librería. (...)
- d) El programa basado en habilidades posee un contenido a manera de colección de habilidades específicas, las cuales desempeñan un papel en el uso del lenguaje.
- e) El programa basado en contenido no es realmente un programa de enseñanza de idiomas. En éste el propósito principal es proporcionar información acerca del uso del lenguaje de un tema determinado. Los estudiantes son simultáneamente aprendientes tanto de un idioma, como del tema que se esté impartiendo. El contenido principal es la materia de estudio y el aprendizaje de la lengua ocurre incidentalmente con el contexto de aprendizaje. Un ejemplo de enseñanza basada en contenido es una clase de ciencia impartida en un idioma que el alumno desea aprender.
- f) El programa basado en tarea se basa en la enseñanza a través de una serie de complejas y útiles tareas que el estudiante desea o necesita llevar acabo en el idioma que está aprendiendo (en Rahimpoura, 2010, p.1661)⁷⁷.

A esta lista, se pueden aunar los programas especializados en cada una de las corrientes lingüísticas sobre las que se sustente un determinado curso. Con respecto al *Survival Spanish*, serán útiles únicamente las nociones acerca de los programas del Enfoque comunicativo y del Enfoque por tareas.

⁷⁷ Massoud, R. (2010) Current trends on syllabus design in foreign language instruction. *Procedia Social and Behavioral Science*, pp. 1660-1664. Recuperado el 18 de junio del 2013, de <https://linguisticsnotes.files.wordpress.com/2012/09/intro-to-week-2.pdf>

2.5.3. Los programas en el Enfoque comunicativo

El *programa comunicativo de idiomas* tiene un sentido muy amplio, según señalan Lomas y Osuno (1993) parafraseando a Vila:

La pretensión de desarrollar un Enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua requiere no quedarse en la mera etiqueta, pues bajo la denominación de “enfoques comunicativos-funcionales” se esconden propuestas muy diversas y hasta contradictorias. En el mismo sentido, afirma Nunan que “hay algo erróneo en hablar de Enfoque comunicativo cuando se trata de un conjunto de enfoques, cada uno de los cuales se proclama comunicativo (es difícil encontrar enfoques que afirmen no ser comunicativos)”. (p.70)

En términos generales, los programas comunicativos se caracterizan por centrar su interés en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz; en poner más énfasis en el proceso que en el producto; en integrar tanto el conocimiento formal del lenguaje, como el instrumental; y en adoptar una perspectiva cognitiva.

Munby (1978) menciona que diseñar programas con el Enfoque comunicativo implica conocer las categorías nocionales requeridas por el alumno, después se seleccionan y ordenan las formas lingüísticas indispensables según sus necesidades comunicativas y su nivel de conocimiento de la lengua meta en categorías y sub-categorías.

En síntesis, el programa del Enfoque comunicativo incluye situaciones reales, temas auxiliares para el desarrollar la lengua, funciones del lenguaje (preguntar por algo, describir un lugar, etc.) y características formales de la lengua (entonación, vocabulario, etc.).

2.5.4. Los programas en el Enfoque por tareas

Michael Long (1992) afirma que la enseñanza basada en tareas concibe a éstas como unidad de análisis. En este enfoque se apuesta por un programa analítico del tipo B; basado, en el proceso del aprendizaje de lenguas, en los descubrimientos de las investigaciones realizadas a nivel del aula, y en los principios del diseño de cursos llevados a cabo en la década de los setenta.

En el diseño del programa del Enfoque por tareas se requiere identificar las necesidades del estudiante en términos del mundo real, para establecer las metas de comunicación. En este enfoque los alumnos son preparados para emprender actividades reales, adecuadas al contexto de la lengua meta. Por ejemplo, en el curso *Survival Spanish*,

“ordenar comida en un restaurante en el Restaurante Hecho en México” sería una tarea didáctica a realizar.

Long y Crookes señalan que, una vez establecidas las tareas a efectuarán a lo largo del curso (identificadas por medio de un análisis previo acerca del aprendiente y sus necesidades), el siguiente paso es clasificarlas. Las tareas pedagógicas se organizarán aumentando su complejidad conforme avance el curso. La simplicidad o dificultad de la tarea reside en los aspectos de la misma.

Sonsoles (2011) dice que los programas del Enfoque por tareas revitalizan al Enfoque comunicativo y recogen las aportaciones actuales de todas las ciencias implicadas en el aprendizaje de las lenguas, en particular de análisis del discurso; y cuyas bases son:

- los mecanismos auténticos de uso de la lengua en la interacción contextualizada – interpretación del significado y reacción– y un proceso constructivo del aprendizaje. (Sonsoles, p.12)

El objetivo de este enfoque es “aprender la lengua utilizándola en situaciones reales y significativas” (ibídem, p.12). Los contenidos son “actividades de uso de la lengua, procesos y recursos inherentes” (ibídem, p.12). Y la secuenciación “se da de acuerdo con los intereses de los alumnos, así como con los factores cognitivos, afectivos y lingüísticos implicados” (ibídem, p.12).

Sonsoles agrega que los programas por tareas están orientados:

(...) a “hacer”, al aprender haciendo. El trabajo con “tareas” plasma este enfoque de acción al proponer actividades de uso real de la lengua; actividades que se llevan a cabo a través de procesos de comunicación y que conllevan el aprendizaje de los recursos necesarios (ibídem, p.12).

Breen y Candlin (2002) resumen los elementos de los programas del Enfoque por tareas en la siguiente tabla:

Foco de conocimiento	Significados derivados y creados a través de sistemas unificados de formas lingüísticas y convenciones sociales.
Foco de capacidades	Interpretación comprensiva, precisa y apropiada; expresión y negociación de los significados en las tareas. Uso de las destrezas integradas en las tareas.
Selección y subdivisión	Tareas comunicativas/ con un objetivo: tareas diarias (p.e. planificar un viaje) o tareas con un determinado propósito (p.e.

	resolver un problema técnico). Tareas de aprendizaje metacomunicativo, p.e. deducir la estructura de las formas verbales o comparar las estrategias de aprendizaje.
Secuenciación	Implica que el estudiante perfeccione el aprendizaje y las habilidades de una forma cíclica. De las tareas más conocidas a las menos conocidas o de las más generales a las más particulares. Secuenciación de tareas incluyendo las actividades previas. (Breen, 2002, p.155).

Considerando la naturaleza del *Survival Spanish* y los enfoques lingüísticos en los cuales se fundamentan la mayoría de los cursos impartidos en el Centro Bilingüe de San Miguel, se ha decidido utilizar la metodología del Enfoque por tareas para la confección y el diseño del programa.

En el siguiente apartado se explicará la elaboración de un programa por tareas paso a paso fundamentado en el libro *Syllabus Design* de David Nunan (1988).

2.6. Elaboración de un programa basado en tareas

Nunan resalta que en el Enfoque por tareas “el diseñador debe dar prioridad a los procesos cambiantes del aprendizaje, que también son los procesos potenciales del salón de clases (los recursos sociales y psicológicos de un nuevo idioma aplicados por los aprendientes en el contexto del aula)”⁷⁸. En estos programas el interés se centra en la capacidad de comunicación y no en los repertorios de símbolos lingüísticos.

Como lo señalaba López en 1958, en el libro *Didáctica de las lenguas vivas*, “en nuestros días los programas deben responder a las experiencias, intereses y situaciones vitales de los alumnos y de la sociedad” (p.99).

Como ya ha sido señalado, los propósitos para la adquisición de una L2 o LE y el concepto de la naturaleza del aprendizaje influirán directamente en la estructura del programa. Por ello, se reconoce, que a fin de establecer los propósitos y los objetivos del programa, es necesario conocer al estudiante del *Survival Spanish*. Ha sido decretado que el curso se encuentra dirigido a estudiantes adultos, quiénes asisten voluntariamente a clases de español. Sin embargo, además de las dos premisas anteriores, desconocemos a ciencia cierta quienes son los estudiantes, cuáles son los motivos que los incitan a estudiar español y cuáles son las

⁷⁸Nunan, D. (1991) Communicative Task and the Language Curriculum. *TESOL, Quarterly*, vol. 25. No.2., p.282. Recuperado el 22 de junio del 2013, de <http://ontesolteacherscorner.com/CommunicativeTasksAndTheLanguageCurriculum.pdf>.

metas que persiguen en su aprendizaje. Con el fin de descubrir y profundizar en los rasgos característicos de los estudiantes del *Survival Spanish*, este estudio se puede valer de lo que Nunan denomina un “análisis de necesidades”, descrito en el siguiente apartado.

2.6.1 Análisis de necesidades

El análisis de necesidades se refiere a las técnicas y procedimientos para recopilar la información pertinente para el diseño del programa. Dicha información no solo consta de los motivos para aprender la lengua meta, sino también sus expectativas, las normas sociales adecuadas y los recursos disponibles para implementar dicho programa. Nunan (1988) indica lo siguiente al respecto:

Richards sugiere que el análisis de necesidades sirve a tres principales propósitos: provee un extenso método de recopilación de *input* del contenido, diseño e implementación de programas de idiomas, puede emplearse para desarrollar metas, objetivos y contenido, y puede proveer información para revisar y evaluar un programa ya existente (p.43).

Nunan menciona que existen dos tipos diferentes de análisis de necesidades utilizados por los diseñadores de programas de lenguas; el primero es el análisis sobre el aprendiente y el segundo es el análisis sobre las tareas.

El análisis sobre el aprendiente se basa en la información acerca de éste y la pregunta principal es: ¿Qué propósitos llevan al estudiante a aprender la lengua meta?

Para responder esta pregunta se requiere de algún documento que contenga datos proporcionados por los estudiantes antes de iniciar un curso. Estos documentos incluyen preguntas sobre las características personales del solicitante, sus estilos de aprendizaje, gustos, experiencia educativa, metas de aprendizaje a corto y largo plazo, etcétera.

De acuerdo con Hutchison y Waters (1996) la información puede ser extraída en una gran variedad de formas; mediante cuestionarios, entrevistas, observación, recopilación de datos y consultas informales (dependiendo del tiempo y los recursos disponibles). Algunas las preguntas que pueden ayudar para obtener información relevante y organizarla de forma eficiente son las siguientes:

- ¿Por qué el alumno está tomando el curso (obligatorio, opcional)?
- ¿Cómo se usará el lenguaje (medio, canal, tipo de texto)?
- ¿Cuáles serán las tareas del contenido (temas y niveles)?

- ¿Con qué personas se usará la lengua (nativo hablantes, expertos, etc.)?
- ¿Dónde usarán la lengua meta (en un país, una institución, etc.)?
- ¿Cuándo usarán la lengua meta (durante o después del curso)?

Los datos recopilados pueden servir para muchos propósitos dependiendo de la institución educativa en cuestión; en principio, puede ser una especie de guía para la selección del contenido o de la metodología.

Según Nunan la información obtenida se puede clasificar en dos grupos: los datos objetivos y los datos subjetivos. Los datos objetivos son los hechos reales (los cuales no se basan en la actitud o el punto de vista del aprendiente), por ejemplo: edad, nacionalidad, lengua materna, etcétera. Los datos subjetivos hacen referencia a aquello que refleja la percepción del aprendiente frente al aprendizaje o a la lengua, así como sus metas personales, las prioridades en su vida, etc. Estos últimos evidencian los motivos del estudio de la lengua meta y las actividades o tareas predilectas para aprender una lengua. Sin embargo, el aprendiente no siempre es capaz de especificar qué desea aprender y cómo desea aprenderlo, por ello Brindley (1984) sugirió llevar a cabo el análisis de necesidades a lo largo curso y no solamente al inicio de éste.

Núñez (2007), parafraseando a Graves (2000), asevera que existen tres escenarios para recopilar la información: “antes del curso, durante el curso y después de éste”⁷⁹.

Por su parte, el *análisis de tareas*, se emplea para especificar y categorizar las habilidades lingüísticas requeridas en las tareas comunicativas del mundo real. Este análisis normalmente se realiza después del análisis de necesidades (una vez establecidos los propósitos de los estudiantes para aprender la lengua meta). Aquí la pregunta central es: ¿Qué conocimiento necesitará el alumno para poder llevar a cabo una tarea comunicativa del mundo real y cuáles son las habilidades lingüísticas subordinadas a éste?

Nunan (1988) resume los nueve elementos que según Munby son indispensables al recopilar la información y aquéllos que el diseñador debe tomar en cuenta al crear un programa:

⁷⁹Núñez, I. et al. (2007), From Curriculum to syllabus design: The different stages to design a programme. *Memorias del III foro de estudio de lenguas. (FONALEF)*, p. 280. Recuperado el 3 de julio del 2013, de http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_III/Nunez_y_Bodegas_Irma_Dolores.pdf.

1. Participante: bajo este componente se encuentra toda información relacionada con la identidad del estudiante y sus habilidades lingüísticas (...).
2. El propósito del dominio: esta categoría se refiere a la finalidad para la que se requiere la lengua.
3. Contexto: bajo este parámetro el diseñador de programas considera el medio ambiente en el cual se empleará la lengua meta.
4. Interacción: aquí el diseñador necesita considerar las personas con las cuales interactuará el estudiante. (...)
5. Los instrumentos: se refiere al medio (ya sea si el idioma es hablado o escrito, receptivo o productivo), el modo (si la comunicación es un monólogo o diálogo, escrito o hablado, para ser escuchado o leído) y el canal (si la comunicación es cara a cara o indirecta (...)).
6. Dialecto: se especifica la variedad o el dialecto.
7. Nivel meta: aquí se establece el grado o maestría que el estudiante necesita obtener o lograr acerca de la lengua meta.
8. Evento comunicativo: esto se refiere a las habilidades productivas o receptivas que el alumno necesita dominar.
9. La clave comunicativa: aquí, el diseñador necesita especificar las actitudes interpersonales y los tonos que le serán requeridos al estudiante. (pp.22-23)

Uno de los asuntos relevantes en la gestación del programa se refiere al tipo de idioma hacia el cual está dirigido, para ello se ha hecho una distinción entre el *idioma en general* y el *idioma para fines específicos*.

Ingram define el término *dominio general del idioma* como: “la capacidad para ejecutar tareas que ocurren comúnmente en el mundo real” (Nunan, 1988, p.26). Pero, si escribiésemos una lista de estas tareas, ésta sería interminable. Por ello, Nunan enfatiza que el diseñador del programa de estudios y el profesor deberán decidir cuáles son las tareas dentro del aula que asegurarán la máxima transferencia de información, imprescindible para determinado grupo de estudiantes en el ejercicio comunicativo del mundo real.

En el caso del *Survival Spanish*, el tipo de español precisado por las necesidades de los aprendientes se considera parte del conocimiento de la lengua para fines específicos, por referirse a un número reducido de tareas enfocadas al turismo (interacción en restaurantes, proporcionar información personal, etc.).

Una vez recopilada la información acerca del aprendiente, formulada la descripción de éste, y establecidas las tareas indispensables para alcanzar sus metas, entonces se podrá dirigir la información para la creación de un programa adecuado a las necesidades y características tanto del estudiante, como del curso.

Uno de los propósitos del análisis de necesidades es involucrar a alumnos y profesores para intercambiar información, conocer las metas de ambos y enlazar unas con las otras.

2.6.2. Metas

Un importante paso para el desarrollo de un programa de idiomas es identificar las metas del aprendizaje, pues éstas proveerán la lógica del curso.

Si el análisis de necesidades se ha realizado para establecer el propósito de estudio y las características de un grupo de estudiantes o de un sistema educativo, será necesario llevar a cabo un segundo paso, el cual consiste en trasladar esa información hacia una meta de enseñanza-aprendizaje. Para ello se requerirá de un juicio adecuado que verifique la pertinencia de las metas, no solo en cuanto a los requisitos de los estudiantes, sino en cuanto a la estructura de la institución o sistema educativo, la duración del curso y las miras de éste.

Examinando los estudios concernientes a las metas, se ha logrado observar que en ellas se pueden identificar los valores de los juicios aplicados y los enfoques de los cuales se derivan; también es posible identificar si el diseñador del programa ha usado su punto de vista acerca de la lengua o del proceso de aprendizaje.

Según Nunan, las metas pueden ir de lo cognitivo a lo afectivo, o atender diversos aspectos del desarrollo del aprendizaje. Pueden dirigirse a aquello que el profesor espera lograr en la clase, o lo que espera de sus alumnos, o las tareas a realizar, y así sucesivamente.

Pellegrino (2005) destaca que las metas comunicativas pueden ser principalmente dos tipos:

1. *Intercambio de información*, abarca una tarea comunicativa con el propósito de recibir y proveer información para satisfacer un deseo o necesidad afectiva, física o intelectual.
2. *Relaciones sociales*, se refiere a la comunicación llevada a cabo para establecer y desarrollar relaciones entre el estudiante y los interlocutores para el mantenimiento de la etiqueta y la propiedad social durante la interacción con otros (p.28).

Existe un tipo de metas basadas en el producto, derivadas directamente de los aprendientes (analizando el motivo que los llevó a estudiar la lengua meta). A partir de ellas se conciben los propósitos del uso de la lengua, relacionados con un dominio restringido (idioma para propósitos específicos) o un dominio general (conocimiento del idioma general).

Mediante los datos provistos por el alumno, a través del análisis de necesidades, se puede redactar un documento con datos detallados acerca de las metas, los objetivos y las actividades de aprendizaje.

Richards (1992) advierte que las metas en el Enfoque comunicativo se expresan en términos muy generales, tales como las habilidades básicas personales de comunicación oral y escrita.

En dicho sentido, el *Survival Spanish* se concibe como un curso con miras puramente comunicativas, donde se considera que las metas del alumno giran en torno a la necesidad de vincularse con la comunidad hispano-hablante en un número limitado de situaciones relacionadas a cuestiones turísticas o de primera necesidad.

2.6.3 Objetivos

Nunan señala que los objetivos son más específicos que las metas, pues aquéllos dividen éstas en unidades de aprendizaje más pequeñas y normalmente describen el aprendizaje en términos de comportamiento o de desempeño.

Los objetivos ayudan a planear el curso y permiten a los evaluadores a juzgar el éxito o el fracaso de un programa. Richards (2001) apunta que en términos generales los objetivos deben ser:

- Consistentes con la meta del programa.
- Precisos (no vagos o ambiguos).
- Factibles (posibles de completarse en un tiempo específico).

Nunan (1988), indica que “las declaraciones sobre las metas son relativamente imprecisas; aunque pueden actuar como indicadores generales, tienen que ser desarrolladas con el fin de proporcionar información para el curso y los planificadores de programas” (p.64).

Nunan sugiere que los objetivos se pueden establecer llevando a cabo el método de Tyler, resumido en estos cuatro puntos:

1. Especificar las cosas que tendrá que hacer el profesor o instructor.
2. Especificar el contenido (temas, conceptos, generalizaciones, etc.).
3. Especificar los patrones generalizados de comportamiento (por ejemplo: desarrollar pensamiento crítico).
4. Especificar los tipos de comportamiento que podrán ser ejecutados por los aprendientes a partir de las instrucciones (Nunan, 1988, p.65).

A fin de delimitar el programa cabalmente, debemos conocer algunas de las taxonomías para agrupan los objetivos; por ejemplo, aquéllos provenientes del resultado de instrucciones suelen llamarse *objetivos de desempeño* u *objetivos producto*. Los *objetivos de proceso* son aquellos creados para desarrollar las habilidades requeridas en pos de alcanzar los objetivos producto.

Una distinción realizada por Nunan es la referente a los *objetivos del mundo-real* y los *objetivos pedagógicos*. Los primeros son tareas que el aprendiente puede llevar a cabo afuera del salón, mientras que los segundos son aquellos que deberá realizar dentro del aula.

Piepho⁸⁰, estableció los siguientes niveles en los objetivos del Enfoque Comunicativo:

- Un nivel de integración y otro de contenido (la lengua como medio de expresión).
- Un nivel instrumental y lingüístico (la lengua como sistema semiótico y objeto de aprendizaje).
- Un nivel afectivo de relaciones personales y de conducta (la lengua como medio para expresar valores y opiniones sobre uno mismo y sobre los demás).
- Un nivel de necesidades individuales de aprendizaje (intervención en el aprendizaje a partir del análisis de errores).
- Un nivel educativo general con objetivos extra-lingüísticos (el aprendizaje de la lengua dentro del currículo escolar).

Richards (1992) manifiesta que “los objetivos concretos del enfoque comunicativo no pueden definirse de forma muy específica, puesto que este enfoque asume que la enseñanza de la lengua deberá reflejar las necesidades particulares de los alumnos. Estas necesidades pueden describirse en función de las destrezas de comprensión y expresión, tanto oral como escrita, enfocadas desde una perspectiva comunicativa.” (p.76).

Una vez que se han identificados los estudiantes, se han establecido sus metas y, se han traducido éstas a objetivos pedagógicos concretos; es necesario delimitar el contenido del curso (en otras palabras, aquello que se va a enseñar a un determinado grupo de individuos). Siguiendo la estructura del *Syllabus Desing*, a continuación se presenta la selección del contenido para un programa basado en tareas.

2.6.4. Selección del contenido

Todo curso incluye decisiones implícitas o explícitas con respecto a la selección de los elementos lingüísticos que lo conformarán; ya sean palabras, estructuras de oraciones, tiempos verbales, construcciones, funciones, temas, etcétera.

Las decisiones concernientes a la selección del contenido de la lengua se relacionan tanto con el tema (lo que se dice), como con la lengua misma.

⁸⁰ Fruns, J.(s.f.). Reseña sobre Richards y Theodore S. Rodgers. “La enseñanza comunicativa de la lengua”. *En Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. Recuperado el 15 de Julio del 2013 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/fruns01.htm

Richards (2001) declara que al hablar de contenido se deben incluir los principios de selección y los criterios de gradación.

Existen diferentes formas de seleccionar el contenido de un programa, establecidas principalmente, en relación con la naturaleza del curso y los objetivos a alcanzar. Los programas nocio-funcionales, por ejemplo, especifican el contenido comunicativo en lo que se refiere a funciones, nociones, temas, gramática y vocabulario.

Existen programas apriorísticos (el contenido es determinado antes del curso), y programas basados en el proceso (las consideraciones sobre el contenido de la lengua son frecuentemente secundarias).

López (1958) ya aludía a este tema en los años cincuenta y señalaba lo siguiente:

El contenido, o la *materia didáctica*, en un programa es la enumeración de los aspectos de la lengua que van a estudiarse y practicarse. La presentación de esa materia puede hacerse de diferentes maneras, originándose así tres diferentes clases de programas. 1º. Los lineales en los que se señala parte de la materia para cada periodo lectivo sin que vuelva a aparecer en los subsecuentes (...); 2º. Programas cíclicos que presentan desde el primer curso una visión de conjunto de la materia, encargándose los cursos subsecuentes de ampliar a modo de círculos concéntricos los mismos aspectos; 3º. Programas mixtos, aquellos en los que algunos aspectos se desarrollan en forma concéntrica como la gramática y otros como los vocabularios, la lectura y la literatura siguen un sistema lineal. Este tipo (...) conduce a una enseñanza progresiva en el aspecto genético del lenguaje y concéntrica en el sistemático referente a la teoría del idioma (p.104).

López explica que la lengua se puede abordar en torno a temas gramaticales, por series de vocabularios o conversaciones, por centros de interés, por problemas o situaciones y por unidades de estudio.

Littlewood (1981) afirma que para la selección de contenido en el Enfoque comunicativo no se requiere “abandonar los criterios estructurales de selección y de organización en secuencias”; por el contrario, se incita a “ir más allá de las estructuras y a tener en cuenta otros aspectos de la comunicación” (p.74).

Además, el autor subraya que el Enfoque comunicativo nos auxilia en varios aspectos: a) a tener más precisión con respecto a los usos comunicativos reales, en los cuales los estudiantes efectuarán en la lengua meta; b) a decidir cómo priorizar las formas lingüísticas (basándonos en el tiempo disponible, se debe distinguir qué formas deben ser dominadas de manera activa y cuáles sólo necesitan reconocerse); c) utilizar la lengua con el fin de hablar sobre temas de interés para el estudiante (relacionar la práctica de la lengua dentro del aula

con las funciones comunicativas fuera de ésta) y; d) enfocar el contenido en las necesidades del alumno (pp.74-75).

Cuando seleccionamos el contenido del programa nos enfrentamos a un “dilema esencial (...) el lenguaje es infinito pero el programa debe ser finito”. (Dubin y Olshtain 1997, p.51). Por ello, para la selección del contenido, podemos tomar en consideración dos de los cinco formatos descritos por Dubin y Olshtain (adecuados a las características del *Survival Spanish*):

1. *El formato cíclico*. Este formato es un principio de organización que permite a los profesores y estudiantes trabajar con el mismo tema más de una vez, pero en cada ocasión que se aborde, éste será más complejo o se encontrará en un nivel más difícil.
2. *El formato base*. Este formato proporciona al usuario máxima flexibilidad para seleccionar los temas de la mesa de contenidos y usarlos en un orden aleatorio⁸¹

El *Survival Spanish* es un curso breve y la selección del contenido es determinante; por ello, cada uno dato suministrado debe relacionarse con cada una de las tareas efectuadas a lo largo del curso. Sin embargo, por ser un curso basado en tareas, es indispensable un margen de libertad para que el alumno explore y solicite contenido que le sea necesario en su comunicación fuera del aula.

Según Estaire (2010) los contenidos de una unidad didáctica se especifican basándose en el análisis de la tarea final y añade:

Podemos comenzar con los contenidos lingüísticos haciéndonos la siguiente pregunta: basándonos en las características de la tarea final, ¿qué contenidos lingüísticos van a necesitar aprender, reciclar, reforzar o ampliar los alumnos durante la unidad didáctica, considerando su punto de partida y los temas a tratar? (...) (p.10).

Una vez especificados los contenidos lingüísticos, nos preguntaremos: basándonos en las características de la tarea final, además de los contenidos lingüísticos, ¿qué otros tipos de contenidos se trabajarán en la unidad didáctica? Estos otros contenidos, que podrían dividirse en instrumentales, socioculturales, actitudinales y contenidos de aprendizaje, los especificaremos a continuación de los contenidos lingüísticos, con lo cual habremos completado la primera aproximación a la especificación de contenidos de la unidad didáctica. Esta especificación de contenidos de diferentes tipos debería guiarnos en la elaboración de la secuencia de tareas de comunicación y de apoyo lingüístico que conformarán la unidad didáctica... (p.11).

⁸¹Núñez, ibídem, p.285.

(...) una vez programada la secuencia, volveremos a la especificación de contenidos. Entonces analizaremos las nuevas tareas que se realizarán antes de la tarea final para detectar posibles contenidos que sería aconsejable agregar a la especificación inicial (p.12)⁸².

En el proceso de la creación de un programa, al establecer las características de los alumnos y la naturaleza del curso, podemos determinar los posibles contenidos que se requerirán en cada una de las tareas, unidades o temas; todo lo anterior considerando la duración de cada clase.

Como menciona Estaire (2010), es necesario recordar que, al escoger el contenido, no sólo estamos seleccionando los contenidos gramaticales, sino también los funcionales. En la selección del contenido también se eligen los componentes temáticos o aspectos concretos del tema, los componentes lingüísticos, los elementos nocio-funcionales, gramaticales, etcétera

2.6.5 Secuenciación del contenido

El criterio más extendido para ordenar las acciones didácticas en un tiempo determinado, consiste en valorar el grado de dificultad de las tareas, de modo que exista una gradación de fácil a difícil. También, otro criterio importante para la toma de decisiones en la secuenciación, es la rentabilidad comunicativa, de forma que se enseñe antes aquello que aparece con más frecuencia en la comunicación y se postergue la enseñanza de lo menos frecuente.

El Centro Cervantes indica la importancia de considerar el orden de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

(...) por ejemplo, en la acción didáctica dirigida hacia los procesos metacognitivos, necesariamente se secuencian al principio los procesos de planificación y finalmente, los de evaluación. Por lo que respecta a los procesos de aprendizaje, la acción didáctica dirigida hacia el proceso de percepción del elemento lingüístico nuevo es previa al proceso de formulación de hipótesis, que a su vez es previo al proceso de incorporación del nuevo elemento lingüístico en la gramática mental del alumno. Por último, la secuenciación también afecta a los procesos comunicativos. Por ejemplo, en la comprensión auditiva se secuencian primero la acción didáctica dirigida al proceso de identificar el mensaje lingüístico y después la acción didáctica dirigida al proceso de comprender el mensaje. O bien en la expresión escrita, se secuencian

⁸² Estaire, S. (2010) *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Recuperado el 3 de julio del 2013, de http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf.

primero la acción didáctica dirigida al proceso de planificación del texto y después la acción didáctica dirigida al proceso de revisión⁸³.

Littlewood (1981) propone una organización basada en temas, en la cual el profesor o el diseñador del programa pueden tomar un campo extenso de significados (el deporte, por ejemplo), y dentro de ese campo presentar la lengua que sea útil y con ello incitar a los estudiantes a trabajar en diversas actividades prácticas referentes al tema.

Un ejemplo de este tipo de organización es *English Topics*. Las unidades del curso se basan en diez temas (enseñanza, vacaciones, lo sobrenatural, casas, alimentos, lenguaje, profesiones, deportes y juegos, moda y música pop, las artes). Cada unidad presenta la lengua e incluye varias actividades relacionadas con el tema. Entre las actividades hay lectura, comprensión oral, debates y juegos de roles (pp.77- 78).

Nunan (1988) hace hincapié de la transcendencia de la selección y gradación del contenido debemos, pues una secuenciación incorrecta que proponga acciones didácticas con una dificultad o una complejidad lingüística por encima o debajo de las capacidades del alumno se considera como un error pedagógico, el cual es uno de los agentes responsables del fracaso en el aprendizaje.

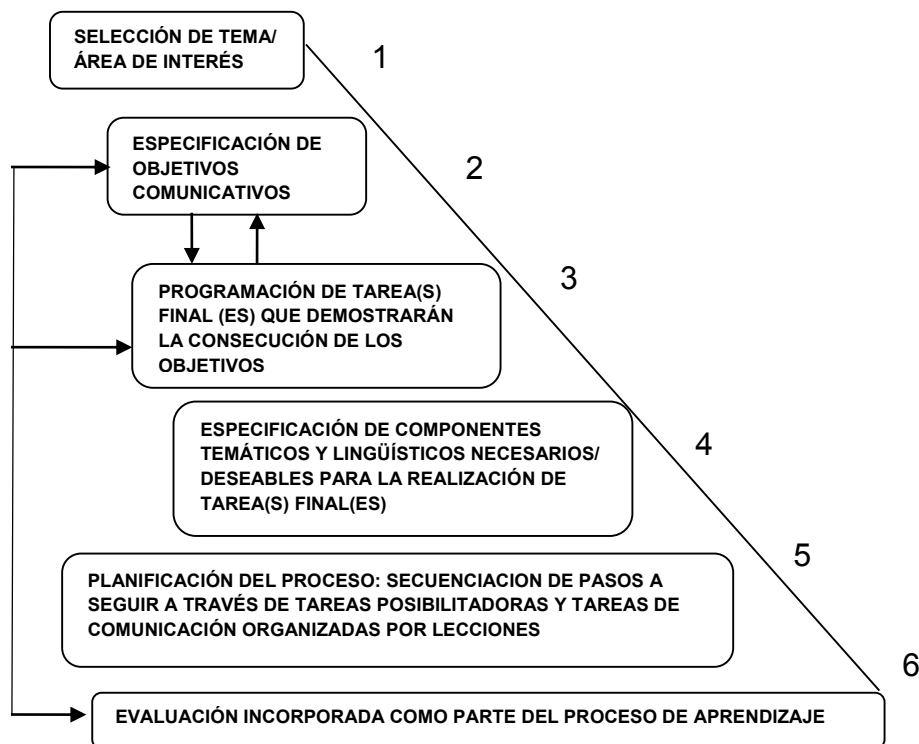
2.6.6. Selección de tareas

Al hablar de tareas, nos referimos a las actividades o ejercicios que realizarán los alumnos en el proceso de aprendizaje. Nunan menciona que para poder seleccionar las tareas de una clase o serie de clases, éstas se deberán establecer en relación directa con los objetivos didácticos y las metas del estudiante.

Para poder lograr lo anterior, Estaire (2010) sugiere realizar las siguientes preguntas: “¿Qué cosas concretas van a realizar los alumnos durante la tarea final? ¿Qué capacidades van a desarrollar a lo largo de la unidad? Estas ‘cosas concretas’ y ‘capacidades’ a desarrollar se presentarán como objetivos de comunicación de la unidad didáctica y nos servirán de guía para la evaluación” (p.8).

⁸³ Contenidos. *Diccionario de términos*. (s.f.) Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 8 de julio del 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/contenidos.htm.

En la pirámide que se muestra a continuación, Zanón y Estaire (2010)⁸⁴ describen de una forma muy clara los procesos de elaboración de una unidad didáctica, este modelo puede servir de ejemplo en la creación de un programa.



En síntesis, para poder seleccionar y establecer las tareas didácticas, primero debemos recurrir a los objetivos. Los objetivos, tanto si se definen en función de los resultados como si se hace en función de los procesos, se alcanzan únicamente a través del proceso de enseñanza, de la interacción organizada y directa entre profesores y alumnos y, del uso correcto de los materiales didácticos.

Las diferentes filosofías de la lengua afectan tanto al uso de determinadas actividades o ejercicios, como a las diferentes maneras de utilizar una misma actividad, lo cual origina variaciones dependiendo del enfoque que se le dé a dicha tarea. Richards (1992) citando a Littlewood dice lo siguiente:

⁸⁴ Zanón, J., Estaire, S. (2010) El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. *Marco ELE*, núm.11. Recuperado el 10 de julio del 2013, de <http://www.marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>.

Littlewood (1981) distingue entre dos tipos principales de actividades en la enseñanza comunicativa de la lengua: “las actividades de comunicación funcional y las actividades de interacción social”. Las actividades de comunicación funcional incluyen tareas como comparación de dibujos anotando similitudes, búsqueda de elementos que faltan en un mapa, etc. Las actividades de interacción social incluyen secciones de conversación y discusión, diálogos e improvisaciones, etc. (p.79).

Al elaborar un programa basado en tareas hay que establecer metas específicas y claras, seleccionar y organizar tareas, e impartir información integral.

Las tareas auténticas son fundamentales en los cursos comunicativos, entendiéndose como *tarea auténtica* aquella que consta de los siguientes elementos esenciales: una acción o actividad específica (lo que se le pide hacer al estudiante) y un propósito manifiesto o resultado anticipado (por qué se le pide realizar dicha tarea al estudiante).

Crear tareas auténticas, tales como *pedir comida en un restaurante*, es uno de los objetivos primordiales del *Survival Spanish*.

Una vez aclaradas las nociones de la selección de tareas, es fundamental saber cómo serán organizadas, tanto en cada una de las clases, como a lo largo del curso.

2.6.7. Secuenciación de tareas

Tan pronto se han seleccionado las tareas, se sugiere programar la secuencia entre ellas.

Estarie (2007) propone las siguientes preguntas para guiarnos en el proceso de secuenciación:

1. ¿Cómo podemos organizar y facilitar el proceso de aprendizaje a lo largo de la unidad, de forma que asegure la realización de la tarea final y, por lo tanto, la consecución de los objetivos?
2. ¿Qué tareas ofrecerán a los alumnos el andamiaje necesario para realizar la tarea final?
3. ¿Qué tareas de comunicación ayudarán a los alumnos en su progreso hacia la tarea final?
4. ¿Qué tareas de apoyo lingüístico proporcionarán a los alumnos los instrumentos lingüísticos que les capacitarán para realizar las tareas de comunicación?
5. ¿Cómo combinaremos todos estos elementos de forma pedagógicamente efectiva, lógica y coherente?
6. ¿Cómo temporalizaremos las tareas que componen la unidad y las agruparemos en sesiones de clase?
7. ¿Qué materiales serán necesarios y qué procedimientos seguiremos en cada una de las tareas? (p.12)

Una labor fundamental del diseñador de programas es corroborar que cada una de las tareas contribuya al objetivo de la tarea final y que éstas se encuentren ligadas entre sí (las previas y las consecutivas).

Como sucede con el contenido, la forma más común de secuenciar las actividades y ejercicios es en relación con su grado de complejidad o dificultad. Por ejemplo, se dice que son más fáciles las actividades de comprensión frente a las de producción, los ejercicios controlados frente a los ejercicios libres, y así sucesivamente.

Los ejercicios o actividades principales de una clase suelen contener ejercicios o actividades preparatorias, estos ayudan al alumno a realizar los ejercicios o actividades con alto grado de complejidad. Sánchez (2001) remarca lo siguiente:

La secuenciación de actividades en un programa basado en tareas se relaciona con la acción comunicativa y con los principios subyacentes del aprendizaje de una lengua extranjera. Estaire y Zanon (1990) basan la secuenciación de actividades en el modelo de adquisición de conocimiento de la siguiente forma:

1. Presentación/ contextualización/ tareas de práctica controlada.
2. Práctica controlada llevada a cabo por el profesor y el aprendiente.
3. Actividades activadoras del conocimiento lingüístico en contextos comunicativos.
4. Actividades para ampliar la red de nuevos significados y sus relaciones. (p.115)

Una tarea puede ser gradada a través de la definición y descripción de la misma y de su realización. Al gradar las tareas se debe tomar en cuenta tanto la ejecución de éstas, como el criterio de organización.

Las tareas con propósitos instructivos usualmente se comportan de una manera más predictiva que las tareas auténticas.

Las actividades o ejercicios que simulan tareas auténticas (consideradas las más adecuadas para el *Survival Spanish*) no son fáciles de elaborar. A pesar de ello, de alguna forma se debe de conciliar la libertad de expresión y la instrucción de estructuras lingüísticas de cada actividad, considerando siempre el incremento de los grados de dificultad, complejidad y refinamiento.

2.6.8. Especificación metodológica

Siguiendo la estructura del *Syllabus Design*, una vez realizada la gradación de las actividades o tareas, se deberá puntualizar el método de enseñanza del cual se vale el curso.

Para ello Michael H. Long (*Task-Based Language Teaching*) establece que “los principios metodológicos son, supuestamente, las características de diseño instructivo universalmente deseable, la mayoría de ellos motivados por la teoría y los resultados de investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas, la psicología de la educación, la ciencia cognitiva y más” (p.8)⁸⁵.

Long indica que en la actualidad existen diez principios metodológicos en la enseñanza por tareas, algunos se basan en una larga tradición educativa y en el trabajo de numerosos estudios. Asimismo, argumenta que mientras los principios metodológicos son supuestamente universales en la enseñanza, los procedimientos pedagógicos son lo opuesto, pues comprenden el rango potencialmente infinito de opciones para la realización de los principios a nivel del aula. La elección de dichos procedimientos se determina a través de diversos factores, tales como la filosofía del profesor, sus preferencias didácticas, los factores internos y externos referentes al estudiante; sin olvidar que algunas de las decisiones se toman de forma espontánea conforme la lección va avanzando.

Por último, Long (ibídem) apunta que, mientras los principios metodológicos se pueden evaluar en el rango de corrección, “según el nivel actual del conocimiento, no hay ‘respuestas correctas’ en lo concerniente a los procedimientos pedagógicos. La elección entre ellos es una cuestión de criterio” (p.8).

En el siguiente cuadro se muestran los diez principios metodológicos presentados por Long y Doughty (ibídem, 2009):

	Principio	Implementación de la L2
ACTIVIDADES	PM1 Apoyo a la educación integral.	Aprender haciendo; enseñanza basada en tareas.
	PM2 Usar tareas, no textos, como unidades de análisis.	TBLT (Tareas meta, tareas pedagógicas, tareas secuenciales).
INPUT	PM3 Elaborar <i>input</i> (sin simplificar; no confiar	Negociación de significado: interacción y modificación.

⁸⁵ Long, M. (s.f.). *Task-Based Language Teaching*. Recuperado el 12 de Junio del 2013 de. http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/dtk234/2011_FEB/Keynote_-_M_Long's_hand_out.pdf

	únicamente en textos “auténticos”). PM4: Proveer de un <i>input</i> vasto (pero no improvisado).	Exposición a diversas fuentes de <i>input</i> .
PROCESOS DE APRENDIZAJE	PM5 Alentar el aprendizaje inductivo (por unidades léxicas). PM6 Enfocarse en la forma. PM7 Proveer realimentación. PM8 Respetar el programa del alumno/ procesos de desarrollo. PM9 Promover aprendizaje cooperativo/ colaborativo.	Instrucción implícita. Creación de mapas de formas y funciones. Retroalimentación en errores. Corrección de errores. Elección del momento oportuno para la intervención pedagógica. Negociación de significado; interacción y modificación.
APRENDIENTES	MP10 Instrucción individual (de acuerdo a las necesidades comunicativas y psicolingüísticas).	Análisis de necesidades; consideración de diferencias individuales (<i>v. gr.</i> memoria y aptitud) y estrategias de aprendizaje.

La metodología es un componente del programa relacionado con los procedimientos para alcanzar los objetivos de cada unidad y del objetivo final; lo que se traduce como el dominio del contenido, si no en su totalidad, sí en su mayoría. En la metodología se encierran todas las actividades planeadas previamente.

2.6.9 Evaluación

La evaluación es un proceso mediante el cual se determina si un alumno ha alcanzado el nivel u objetivo deseado, asentado al inicio de la práctica didáctica. La evaluación depende de varios factores: ¿quién evalúa?, ¿qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa?, ¿por qué?, etcétera. Estos factores determinarán las características y los motivos de la evaluación.

Sonsoles (2011) señala que:

Se asume el concepto de evaluación como la valoración del grado de progreso, aprovechamiento y consecución de unos objetivos, o del nivel de dominio en el uso de la lengua,

con el fin de tomar decisiones orientadas a mejorar el trabajo y a llevar a cabo un juicio y una calificación. (p. 53)

Ninguna evaluación puede ser igual a otra, como tampoco lo son los requisitos del alumno, sus antecedentes, metas, los objetivos derivados de éstos, etcétera.

El Centro Cervantes señala que hay dos principales perspectivas que influyen el tipo de evaluación⁸⁶. Una de estas visiones es la *conductista*, la cual “conlleva una concepción de evaluación por objetivos”, y que consta de tres elementos:

1. Los objetivos son definidos a partir de conductas observables que se pueden medir cuantitativamente. Desde esta perspectiva, los conceptos de medida y evaluación han sido conceptos virtualmente intercambiables. Un instrumento con estas características es el examen.
2. Se seleccionan unos objetivos al inicio del proceso educativo, cuya consecución se espera al final del mismo, sin interesar tanto el proceso que sigue el sujeto para la adquisición de las conductas evaluadas. Es decir, se centra la atención en el logro final.
3. El fin de la evaluación es la comprobación de la eficacia de lo que se enseña, lo que desde una perspectiva positivista, comporta, como se ha indicado, obtener datos cuantitativos.

La segunda visión es la *cognitivista-constructivista* que pone “el centro de interés en una pedagogía basada en procesos”, ésta posee cuatro características básicas:

1. La evaluación debe referirse no sólo al grado en que el estudiante aprende un conjunto de habilidades o un tipo de conocimientos, sino que también debe responder a cuestiones de justificación (por qué deben aprender los alumnos unos determinados conocimientos) así como los efectos de aprendizaje no intencionados (qué han aprendido que no estaba previsto, qué aspectos de los que estaban previstos no han aprendido, etc.).
2. La evaluación, centrada ahora en el proceso, busca dar información para formular y reformular la acción didáctica (...).
3. Tiene como objetivo primordial establecer el nivel de aprovechamiento del estudiante en cada actividad de aprendizaje así como detectar los tipos de errores más relevantes, para enmendarlos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Desde esta concepción de evaluación, la fiabilidad y validez, requisitos básicos de cualquier modelo evaluativo, se consiguen mediante el contraste de opiniones entre las partes implicadas, esto es, entre diferentes profesores, entre profesor y estudiante, etc. Este procedimiento se denomina triangulación de los datos obtenidos. Para recoger tales datos y contrastarlos, se pueden emplear los siguientes instrumentos: la observación sistemática, los informes, la entrevista, el diario de aprendizaje, las listas de control, grabaciones, cuestionarios, etc.

⁸⁶ *Evaluación. Diccionario de términos.* (s.f.) Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 15 de julio del 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/evaluacion.htm.

La evaluación en el Enfoque por tareas puede planificarse como una tarea final, empezando con tareas breves, y seguidas de tareas más complejas. En el Survival Spanish, la evaluación tendrá que hacerse de forma procesual debido a la duración del curso, una evaluación continua durante las lecciones podría ayudar al profesor a conocer el aprovechamiento general de los alumnos.

CAPÍTULO 3. PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA EL CURSO *SURVIVAL SPANISH* DEL CENTRO BILINGÜE DE SAN MIGUEL

A lo largo de este capítulo se expondrá la creación del programa para el Curso *Survival Spanish* del Centro Bilingüe de San Miguel, siguiendo cada uno de los pasos planteados en el Capítulo 2.

Se dará inicio delimitando los cursos de idiomas de supervivencia: qué son y cómo se imparten. En este apartado se dedicará una sección para describir el curso *Survival Spanish* del Centro Bilingüe previo a esta investigación. Ahondaremos en las características relevantes y las problemáticas que dieron origen a la confección de un programa específico.

En el segundo apartado de este capítulo, se detallará cada uno de los elementos que intervinieron en la creación del programa. Iniciaremos con un análisis de necesidades del estudiante realizado a través de un cuestionario, las respuestas se analizaron, agruparon y expusieron en gráficas. De los rasgos de los informantes se extrajeron sus metas de aprendizaje, la cuales se tradujeron en objetivos didácticos. Paso seguido, se seleccionó el contenido más adecuado del curso, se escogieron las tareas a efectuar y se secuenciaron éstas dependiendo de la naturaleza de las mismas o el tema de la unidad. Después se explica la metodológica aplicada y, por último, se hablará de la evaluación del alumno y el curso. Para la evaluación del curso, se aplicó un cuestionario a treinta estudiantes que asistieron al curso con el programa ya implementado; los resultados se graficaron y se exponen al final de este capítulo.

3.1. ¿Qué es un curso de idioma de supervivencia?

Los denominados cursos de supervivencia tanto en español como en otros idiomas están diseñados para personas que desean aprender conceptos básicos de una lengua en un tiempo corto. Tal y como su nombre lo indica, el objetivo principal de estos cursos es proporcionar al estudiante las estructuras fundamentales de una lengua para que éste se pueda comunicar y sufragar sus necesidades primordiales en el país o países donde se habla dicho idioma. El contexto y el contenido de cada curso varía entre sí, pero el factor común es que el aprendiente

se verá inmerso en el país de la lengua meta (ya sea por motivos vacacionales o de otra índole) y, por tal motivo, requerirá comunicarse con nativo-hablantes a la brevedad posible. Un ejemplo de esto es el “curso de supervivencia para chinos” impartido en España:

La asociación «*Un mundo, mil colores. Solidaridad y Desarrollo*» ha puesto en marcha un curso de «español de supervivencia» para chinos que desconozcan nuestro idioma.

Financiado por la Dirección General de Inmigración de la Consejería de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid, el curso se está llevando hasta los puestos de trabajo y los centros lúdicos de la región, entre otros lugares.

El objetivo de este proyecto es contribuir a la integración de las personas inmigrantes que tengan el chino como lengua materna, así como paliar el riesgo de exclusión social de este colectivo, indica la propia organización⁸⁷.

Existen muchos cursos de supervivencia dirigidos a un extenso público, algunos de éstos se encuentran diseñados alrededor de requisitos específicos relacionados con asuntos migratorios, legales, cuestiones laborales, mercantiles, etcétera; sin embargo, el más popular es el enfocado a los turistas.

Los cursos para turistas están organizados (en su gran mayoría) alrededor de un número limitado de situaciones (aquellas que son consideradas las más frecuentes en relación a la exposición del aprendiente con la lengua meta). Se ha elaborado una vasta cantidad de manuales, libros y folletos que pretenden ayudar a los aprendientes a comunicarse con hablantes nativos en dichas situaciones. Tal es el caso de los libros *Survival Series* que se mencionan a continuación:

La nueva edición *Survival Series* está diseñada para adultos que necesitan el inglés para trabajar y viajar. La serie está basada en situaciones de la vida real y le proporciona al estudiante todo aquello que necesita para sobrevivir en la lengua inglesa. Los temas cubren áreas claves relacionadas con la vida internacional y profesional: negocios, socialización, viajes, hoteles, dinero, restaurantes, y comunicaciones.⁸⁸

⁸⁷ Curso de Español para Chinos. (28-08-2013) *Periodistas en Español.com*. Recuperado el 25 de julio del 2013, de <http://periodistas-es.com/curso-de-espanol-de-supervivencia-para-chinos-16091>

⁸⁸ Survival English(s.f.) Recuperado el 25 de julio del 2013, de <http://www.macmillanenglish.com/courses/survival-english/>

Debido a las condiciones didácticas de los cursos de supervivencia, no se ha estandarizado el número de horas, pero la mayoría de éstos no exceden de cuarenta horas en su totalidad. Una muestra de ello es el curso impartido en Perú, que consta de diez horas.

COMENZANDO:

Cada Lunes / Durante todo el año

DIAS DE CLASE:

Lunes a Viernes (2:00 pm a 6:00 pm)

20 horas en total/ 4 horas por día

DURACION DEL CURSO: 1 semana

ESTUDIANTES POR CLASE: 5 máx.

Grupos pequeños aseguran la máxima interacción con nuestros maestros.⁸⁹

Estos cursos se distinguen por basarse en el Enfoque comunicativos y el Enfoque por tareas, así como en la simplicidad y practicidad de los contenidos didácticos. En estos cursos no es posible ahondar en estructuras gramaticales complejas, en vocabularios extensos, en conceptos culturales exhaustivos o en aquella información que no tendrá un uso real e inmediato para el estudiante.

En resumidas cuentas, los cursos de español de supervivencia para turistas (al igual que en otras lenguas) recrean las situaciones más comunes donde los estudiantes se encuentran constantemente expuestos al español a lo largo de su viaje; estos cursos son breves, poco complejos y altamente comunicativos.

3.2. El curso *Survival Spanish* del Centro Bilingüe de San Miguel

El Centro Bilingüe de San Miguel ofrece el curso *Survival Spanish* desde los primeros años de la creación de la escuela y, al igual que otros cursos de supervivencia, su propósito es proveer al alumno con recursos elementales para llevar a cabo una comunicación simple y expresar sus necesidades básicas.

A todos en el Centro Bilingüe de San Miguel nos gustaría felicitarlo por su decisión de tomar nuestro curso de español de supervivencia. Éste le permitirá comunicarse en situaciones habituales.

⁸⁹ *Survival Spanish* for Travelers. (s.f.) Escuela peruana de español. Recuperado el 25 de Julio del 2103, de http://www.peruwayna.com/Survival_spanish_for_travevelers_ESP.html

El *Survival Spanish* se centra en los aspectos más indispensables de la lengua española y sólo consta de dos semanas de dos horas al día, cinco días a la semana. En esta clase usted aprenderá todo lo básico para comunicarse someramente⁹⁰.

Hasta la presente investigación, este curso no se había estructurado con base en una investigación lingüística, ni poseía un programa específico. A lo largo de los años se había apelado principalmente al criterio del profesor para la enseñanza de este curso; aunque cabe mencionar que la escuela proporciona un libro a los maestros para dicho curso, el cual puede servir como guía o apoyo didáctico.

El libro asignado lleva por nombre *Survival Program*⁹¹, un documento creado por la misma institución, compuesto de doscientas once páginas. El contenido es la combinación de ejercicios o explicaciones elaborados por la propia escuela y la recopilación de información de otros libros o páginas web. El *Survival Program* es un texto que puede servir de referencia para la enseñanza de posibles contenidos, o bien para aplicar los ejercicios incluidos. Sin embargo, como se ha mencionado en el primer capítulo, el Centro Bilingüe de San Miguel permite la libertad de cátedra y los profesores que imparten este curso no están obligados a usar dicho texto.

Mediante la elaboración de un plan de trabajo semanal, cada profesor da a conocer a la dirección de la escuela aquello que está impartiendo en el curso. A través de este documento los coordinadores conocen los contenidos, revisan el desarrollo de las clases y monitorean al grupo. Los planes tienden a variar de profesor a profesor, pero también pueden llegar a variar de un grupo a otro, dependiendo de los criterios personales de cada docente.

Éstas y otras premisas (tales como la experiencia y la preparación profesional del maestro, el número de alumnos y la temporada del año) han dado origen a inconsistencias en los resultados de los alumnos que asisten a este curso. Esto se hace evidente al compararse planes de trabajo de cursos impartidos por diferentes maestros, o incluso cursos impartidos por el mismo profesor.⁹²

⁹⁰ Survival Program. *Centro Bilingüe de San Miguel a Spanish School*. (s.f.) Recuperado el 2 de Mayo del 2013 de http://centrobilingue.sanmiguelinfo.com/programs_teen.php

⁹¹ Anexo 3. Carátula del Libro de ayuda o Manual original utilizado en el Curso *Survival Spanish* del Centro Bilingüe de San Miguel.

⁹²Anexo 4. Muestra de dos programas semanales del Curso *Survival Spanish* del Centro Bilingüe de San Miguel impartidos por distintos profesores

A raíz de los problemas surgidos por las inconsistencias en los resultados pedagógicos del curso, se decidió llevar a cabo una investigación, a fin de diseñar un programa adaptado a los requisitos de los alumnos inscritos en el curso.

Las características del *Survival Spanish* que impulsaron el presente estudio son: la duración, el tipo de alumno al cual se encuentra dirigido y su demanda con respecto a otros cursos.

Como se ha mencionado anteriormente, el *Survival Spanish* es un curso muy breve, lo cual hace accesible el diseño del programa; sin embargo, se requiere una cuidadosa planeación de cada una de las clases para aprovechar el tiempo al máximo.

La premisa referente a la organización del tiempo dio origen a las siguientes preguntas: ¿cómo se utilizan las diez horas del curso? (es decir, al no existir programa específico, ¿cómo se está distribuyendo el contenido con tiempo?) y ¿cómo sabemos si cada uno de los profesores está alcanzando las metas propuestas por ellos mismos en el tiempo determinado?

La segunda característica que favoreció esta investigación fue el tipo de persona que solicita y asiste a este curso. Se desconocía con certeza quiénes eran los estudiantes, cuáles eran sus motivos para escoger este curso en particular y cuáles eran las metas a las que aspiraban. Por ello, y para poder establecer tanto los objetivos académicos como la estructura del programa, se consideró importante realizar un análisis de las necesidades del alumno.

Por último, su alta demanda impulsó su urgente mejora, pues al ser el curso más solicitado en el Centro Bilingüe de San Miguel, se creía que éste debería ser el más exitoso.

Una vez descrito a grandes rasgos el curso *Survival Spanish* (impartido antes del presente estudio), a continuación daremos paso a la elaboración y propuesta del programa.

3.3. Elaboración del programa del curso *Survival Spanish*

Como se ha mencionado en el Capítulo 2 de esta tesis, el programa propuesto para el curso *Survival Spanish* del Centro Bilingüe de San Miguel se configuró a partir del esquema de diseño de programas basados en tareas según lo establecido por David Nunan en el libro *Syllabus Desing*.

En esta investigación se siguieron cada uno de los pasos determinados por Nunan para la creación del programa del curso *Survival Spanish*, y por ello se da inicio con el análisis de necesidades del alumno que asiste a este curso.

3.3.1. Análisis de necesidades

Tal como advierte Michael Long (2005) el análisis de necesidades se ha convertido en una herramienta fundamental en la creación de programas y currículos para las clases de idiomas.

En una época donde la reducción de los recursos materiales ha dado origen a la demanda de rendición de cuentas en la vida pública, incluyendo en la educación, en la enseñanza de lenguas segundas o lenguas extranjeras se ha incrementado la importancia de los estudios cuidadosos acerca de las necesidades del alumno como prerrequisito para el diseño de un curso efectivo.

El aprendizaje exitoso de idiomas es vital para refugiados, inmigrantes, estudiantes internacionales, para aquellos que reciben educación o formación profesional por medio de un segundo idioma en su propio país, y para individuos en ocupaciones que requieren un avanzado dominio del idioma. Las variantes lingüísticas, habilidades, léxicos, géneros, registros, etcétera, que cada uno de los grupos anteriormente mencionados necesitará varían en gran medida; sin embargo, enseñar una lengua mediante programas y materiales genéricos o que no estén diseñados teniendo en mente a un grupo en particular, será ineficaz, en el menor de los casos, y con toda probabilidad, será insuficiente. (p.5)

El análisis de necesidades del alumno nos brinda un panorama general acerca de las personas a quienes se dirige un curso. Mediante este instrumento de investigación se puede diseñar un programa que cubra los requisitos del estudiante (si no en su totalidad, sí en su mayoría), y los maneje de forma asertiva tomando en cuenta las circunstancias relativas al curso; tales como su duración, el contexto de la práctica didáctica, los recursos (materiales y humanos) con los que se cuenta, etc.

Realizar un análisis de necesidades efectivo dará como resultado un programa exitoso. Berwick (1989) indica que existen varias alternativas para llevarlo a cabo. Algunas de ellas requieren más experiencia y tiempo que otras, y también, algunas son más apropiadas (dependiendo de las circunstancias de la investigación, o del uso de una determina técnica). Long cita veinte diferente métodos para la recopilación de información:

1. Intuiciones de no-expertos en la materia
2. Intuiciones de expertos en la materia
3. Entrevistas no estructuradas
4. Entrevistas estructuradas
5. Entrevistas programadas

6. Encuestas y cuestionarios
7. Auditoría lingüística (evaluaciones de la lengua)
8. Métodos etnográficos
9. Observaciones del participante
10. Observaciones del no-participante
11. Observaciones del salón de clases
12. Diarios, periódicos y registros
13. Simulaciones de juego de roles
14. Análisis del contenido
15. Análisis del discurso
16. Análisis del registro/retórico
17. Análisis del corpus (con ayuda computarizada)
18. Análisis de género
19. Pruebas de rendimiento basadas en tareas (como criterio de referencia)
20. Métodos triangulares

De las veinte opciones señaladas, se consideró el cuestionario como el método más adecuado para recopilar la información concerniente a este estudio. El porqué de la elección del cuestionario sobre los otros métodos radicó en las características propias del método (practicidad y rapidez para obtener datos concretos), en el tipo de informantes al cual iba dirigido y los objetivos de la investigación.

Para formular las preguntas que conformarían el cuestionario aplicado a los alumnos inscritos en la primavera del 2012 al curso *Survival Spanish* del Centro Bilingüe, se tomaron en cuenta las indicaciones realizadas por Long (2005) acerca de la elaboración de *cuestionarios de análisis de necesidades* y; además, se siguieron los patrones de los *cuestionarios* elaborados por Nunan (1988)⁹³.

Las preguntas se orientaron para obtener datos del alumno y las tareas comunicativas que éste realizaría a lo largo del curso.

A fin de tener una noción amplia y clara sobre las características de nuestros informantes se decidió realizar preguntas abiertas y cerradas; no obstante, la mayoría de las

⁹³Anexo 5. Muestra de cuestionario de necesidades creado por David Nunan.

preguntas son de opción múltiple (las cuales facilitan a los informantes la abrumadora tarea del llenado del documento y, a su vez, nos permiten agruparlas de forma sencilla).

A continuación se enumera lo que se deseaba conocer:

1. Sobre el participante

- ¿Quién es el estudiante? (Nombre)
- ¿Cuáles son sus características generales? (Género, edad, ocupación, nacionalidad y nivel educativo)
- ¿Cuál es su lengua materna y qué otras lenguas domina?
- ¿Cuáles son sus intereses personales?
- ¿Radica en el lugar donde se lleva a cabo el aprendizaje-enseñanza, (en este caso San Miguel de Allende)?

2. Sobre el dialecto

- ¿Ha tenido experiencia previa en el aprendizaje de la lengua meta, por cuánto tiempo y hace cuánto tiempo?

3. Sobre el medio

- ¿Cuáles son sus estilos de aprendizaje? (Por medio de la lectura, escritura, de forma audio-oral, mediante una combinación de estilos o alguna otra alternativa)

4. Sobre los propósitos del aprendizaje y el escenario donde se hablará la lengua meta

- ¿Cuáles son las razones de su visita a San Miguel de Allende? (turísticas, interpersonales, laborales, estudiantiles u otras)
- ¿Cuánto tiempo se quedará en San Miguel de Allende?

5. Sobre el nivel al que se aspira

- ¿Cuántas horas está dispuesto a estudiar (dentro del aula) por día?
- ¿Qué desea ser capaz de comunicar en la lengua meta al concluir el curso?

6. Sobre su interacción con nativo-hablantes y la actitud frente a la lengua

- ¿Qué motivos lo llevaron a seleccionar este curso en particular?
- ¿Qué deseaba lograr al final del curso?

7. Sobre las tareas comunicativas

- ¿Cuáles son las cinco situaciones más importantes donde requiere hablar español?

El cuestionario: además de la recopilación de ocho datos personales (nombre, género, edad, nacionalidad, ocupación o profesión, nivel educativo, lengua materna e intereses personales) se realizaron trece preguntas, diez de ellas fueron cerradas y tres abiertas. Las preguntas cerradas ofrecen de tres a cinco opciones para elegir una respuesta.

Las tres preguntas abiertas tenían como objetivo:

1. Conocer las tareas comunicativas más relevantes entre los estudiantes.
2. Entender los motivos del aprendiente al escoger el curso *Survival Spanish*.
3. Averiguar las metas comunicativas de los estudiantes.

La cantidad de informantes (treinta) fue determinada por el número total de personas inscritas en los meses de marzo y abril del año 2012. El cuestionario está escrito en inglés. La aplicación dio inicio el lunes cinco de marzo del 2012 y concluyó el viernes veintisiete de abril del mismo año⁹⁴.

Acerca de los informantes: el único requisito fue ser individuos inscritos en el curso *Survival Spanish* del Centro Bilingüe de San Miguel en periodo de primavera o *spring break* del año 2012.

3.3.2. Resultados

A fin de exponer los resultados del cuestionario del *análisis de necesidades de los alumnos inscritos al Survival Spanish* de forma práctica y visualmente sugerente, se decidió graficar las respuestas cuyos rasgos de homogeneidad así lo permitieron. A continuación aparece la lista de las preguntas cuyas respuestas fueron graficadas.

De los datos personales se graficó:

1. El género.
2. La edad.
3. La nacionalidad o país de origen.
4. El nivel educativo

⁹⁴ Anexo 6. Cuestionario de análisis de necesidades de los estudiantes que asisten al Curso *Survival Spanish* del Centro Bilingüe de San Miguel.

5. La lengua materna.

De las preguntas abiertas y cerradas se graficó:

1. El conocimiento o dominio de lenguas extranjeras. (Pregunta No. 1)
2. El número de lenguas extranjeras que domina el aprendiente. (Pregunta No.2)
3. Las lenguas extranjeras habladas por los informantes. (Pregunta No.2, detalle)
4. La experiencia previa de aprendizaje de español como LE o L2. (Pregunta No. 3)
5. La duración de la experiencia previa de aprendizaje. (Pregunta No. 4)
6. La distancia temporal entre la experiencia previa y la fecha del llenado del cuestionario. (Pregunta No.5)
7. El estilo de aprendizaje. (Pregunta No. 6)
8. La residencia del informante. (Pregunta No. 7)
9. Los motivos de la visita a San Miguel de Allende. (Pregunta No. 8)
10. El tiempo de estancia en San Miguel de Allende. (Pregunta No.9)
11. El número de horas deseadas para el aprendizaje dentro del aula. (Pregunta No.10)
12. Las situaciones más frecuentes donde requiere el conocimiento de la lengua meta. (Pregunta No. 11)

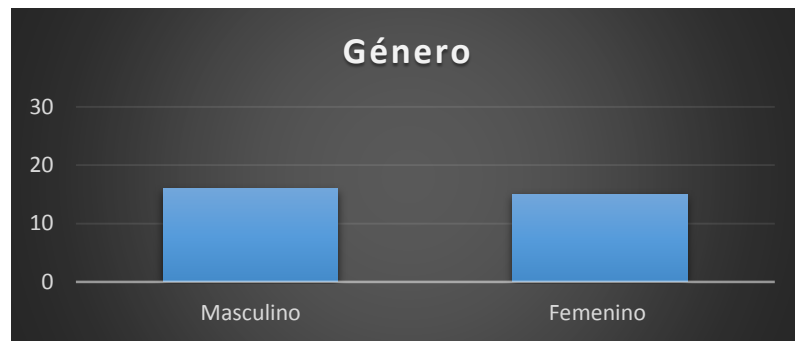
Además de las gráficas, se incluyen cuatro listas de la información que no fue posible graficar debido a lo heterogéneo de su naturaleza. Las cuatro listas corresponden a:

1. La ocupación del estudiante.
2. Los intereses personales de los informantes.
3. Los motivos de la selección del curso
4. Los objetivos comunicativos del informante al finalizar el curso.

3.3.2.1. Gráficas

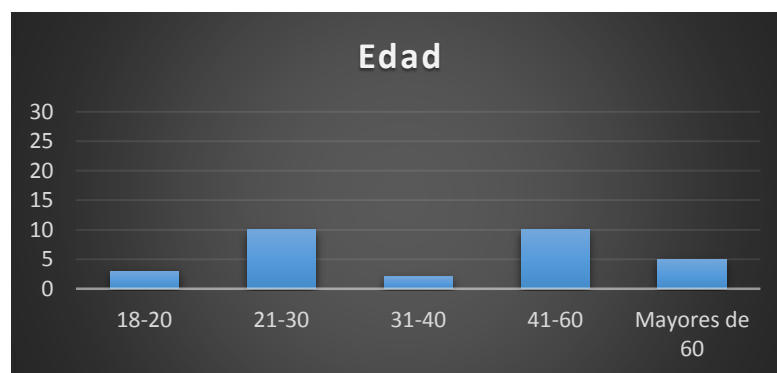
A continuación se exhiben diecisiete graficas con los resultados del cuestionario de análisis de necesidades. Todas las gráficas aparecen en el mismo orden que las preguntas del cuestionario.

- **Género**



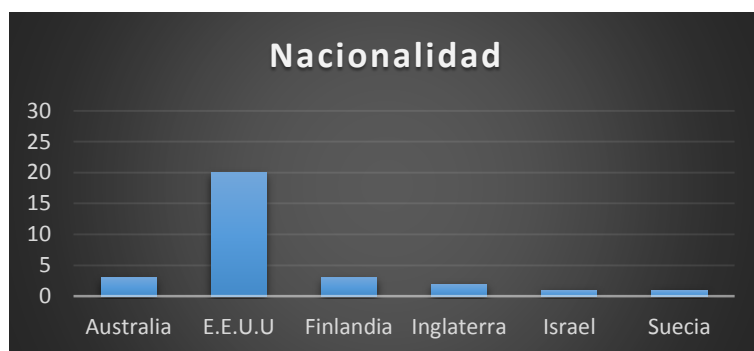
La gráfica anterior muestra un curso con población estudiantil mixta. De los treinta informantes, 16 fueron hombres y 14 mujeres. Los grupos mixtos son un rasgo distintivo de los cursos de periodos vacacionales. Las clases regulares tienden a consistir, en su mayoría, de una población femenil.

- **Edad**



Las edades de los informantes se dividieron en cinco grupos. Los más numerosos fueron el grupo de adultos de veintiuno a treinta años, y el grupo de adultos de cuarenta y uno a sesenta años, con diez individuos cada uno. Esta gráfica representa claramente a los estudiantes del *spring break* o primavera. Se considera que hay una diferencia significativa en cuanto a las edades dependiendo de la fecha del año, pero en este caso, los estudiantes son de edades muy heterogéneas, por lo cual se habrá de planear actividades atractivas para las diferentes edades y abordar tópicos o temas de interés general.

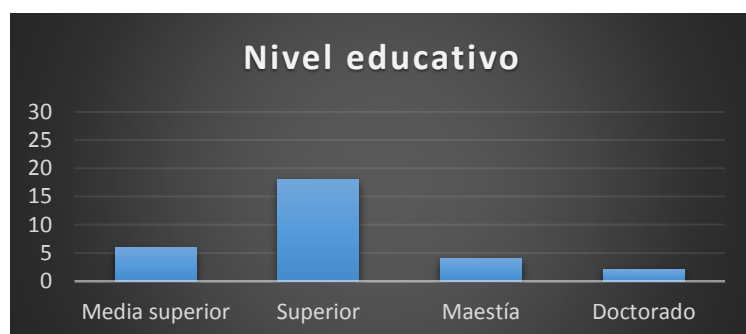
- **País de origen**



La gráfica que representa la nacionalidad o el país de origen de los informantes, señala que las personas provenientes de Estados Unidos representan el grupo más numeroso en el curso, con 19 individuos. El resultado rectifica los rasgos del contexto donde se lleva a cabo la enseñanza del E/L2 (San Miguel de Allende, Guanajuato), señalados en el Capítulo 1.

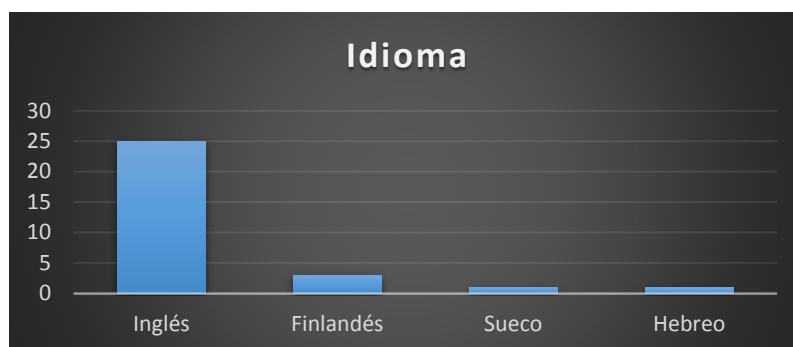
Aunque esta gráfica no señala la presencia de canadienses, éstos también constituyen un número importante en la población de la ciudad, pero debemos considerar que ellos visitan San Miguel de Allende, normalmente, en la temporada invernal.

- **Nivel educativo**



En la gráfica se observa que el 70% de los informantes han cursado estudios superiores. Tres de los informantes quienes señalaron contar únicamente con el nivel medio superior son jóvenes universitarios. Esta gráfica indica un alto nivel educativo entre los estudiantes del *Survival Spanish*, característica que debe ser tomada en cuenta en el diseño de las actividades.

- **Lengua materna de los informantes**



El inglés es la lengua materna más extendida entre los estudiantes del curso *Survival Spanish* del Centro Bilingüe de San Miguel; veinticinco personas dijeron ser anglo parlantes. El resultado es previsible si se considera que diecinueve de los informantes son estadounidenses; sin embargo, cabe mencionar que hubo tres variedades dialectales de la lengua inglesa: el inglés estadounidense, el inglés británico y el inglés australiano. Debido a lo anterior, lengua franca en el salón de clases será el inglés. Además, la traducción de vocabulario y las comparaciones gramaticales se harán también en dicha lengua.

- **Dominio de lenguas extranjeras o segundas lenguas**



Esta gráfica expone cuántos informantes hablan una segunda lengua. Aquí se puede observar que un poco más del 50% dijo *no* hablar otra lengua; factor derivado de la lengua materna de los entrevistados, quienes en su mayoría hablan inglés (lengua franca en muchas partes del mundo, como en San Miguel de Allende)

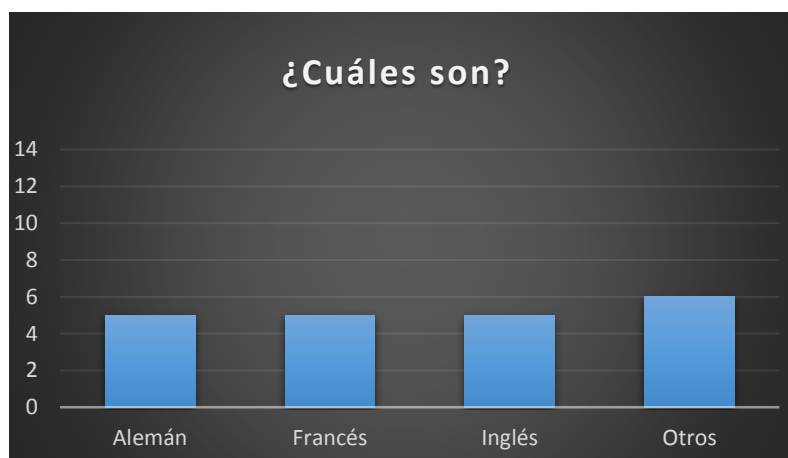
Catorce de los informantes dijeron hablar otras lenguas; de este resultado se derivaron las dos gráficas posteriores.

- **Número de lenguas extranjeras o segundas lenguas habladas por individuo.**



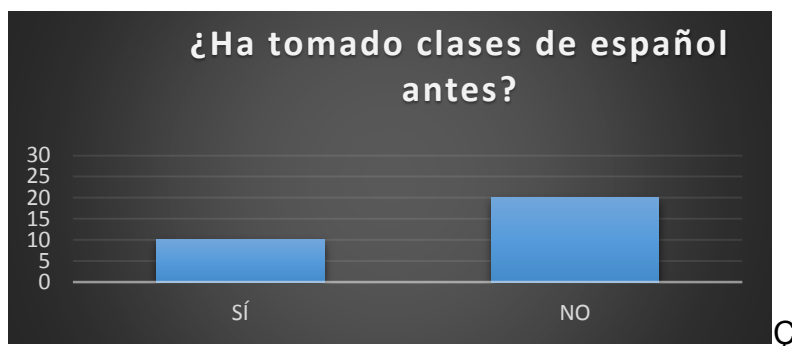
De los catorce individuos quienes indicaron hablar una lengua extranjera, nueve dijeron dominar una lengua, tres dijeron hablar dos y dos personas señalaron hablar tres.

- **Lenguas extranjeras o segundas lenguas más extendidas entre los informantes**



Entre las lenguas extranjeras más comunes se encuentran el inglés, el alemán y el francés con el mismo número de personas (cinco informantes cada una). Las lenguas incluidas en la columna con el nombre de *otros* fueron mencionadas por solo un informante, estas son el swahili, el tagalo, el ruso, el latín, el mandarín y el portugués.

- **Experiencia previa de aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera**

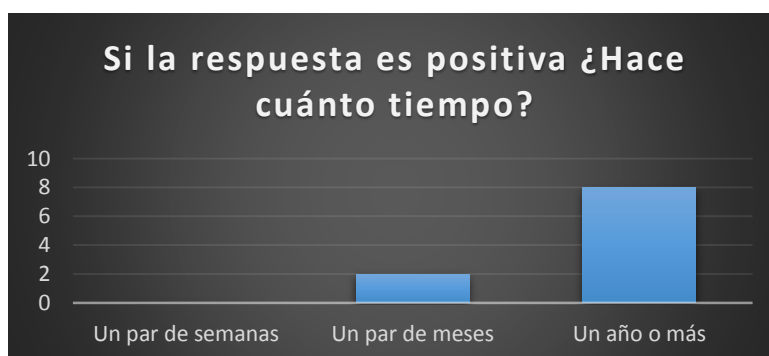


Veinte personas mencionaron no haber tenido experiencia previa y diez señalaron haberla tenido.

Spratt (2011) menciona que los estudios previos son un factor determinante para la predisposición de los alumnos sobre la lengua meta y su motivación. Como la mayoría de los alumnos del *Survival Spanish* no han estudiado español antes, este curso es la primera exposición a la práctica enseñanza/aprendizaje de la lengua.

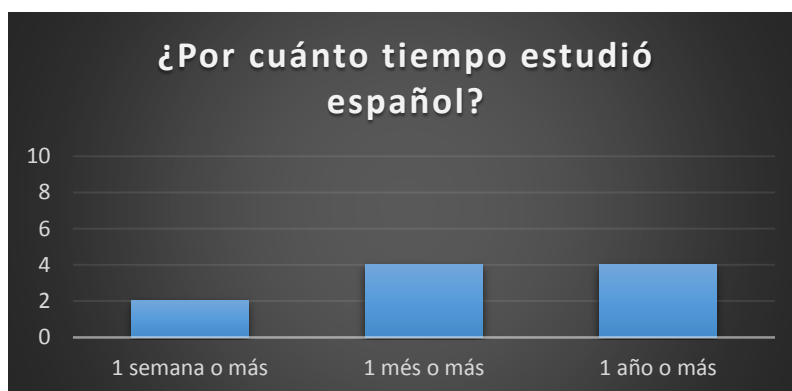
De las diez personas que dijeron haber tenido experiencia previa se derivaron dos gráficas, una referente al tiempo transcurrido entre dicha experiencia y la aplicación del cuestionario, y la segunda, sobre la duración del curso anterior. Ambas gráficas aparecen a continuación.

- **Tiempo transcurrido entre la experiencia previa y la fecha del llenado del cuestionario**



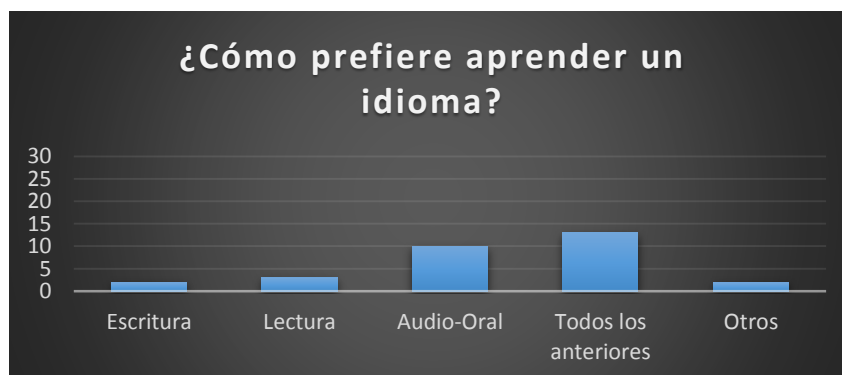
Los resultados indican que la mayoría de los informantes que tomaron clases previas, realizaron dichos estudios hace un año o más; es decir, tanto su experiencia de aprendizaje como los conocimientos adquiridos no forman parte de sus recuerdos inmediatos.

- **Duración de la experiencia previa del español como LE o L2**



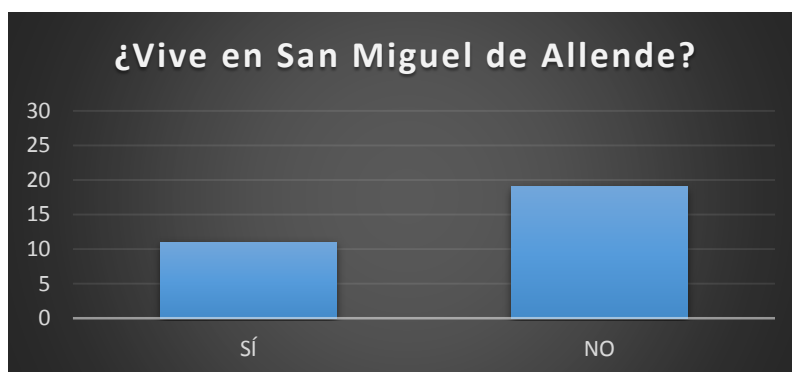
La gráfica anterior muestra que dos personas tomaron clases de español por menos de un mes (muy poco tiempo para adquirir conocimiento substancial), cuatro entrevistados indicaron haber estudiado por más de un mes y cuatro personas por un año o más (se cree que estos últimos individuos tomaron clases de español como parte de sus estudios escolarizados).

- **Estilos de aprendizaje**



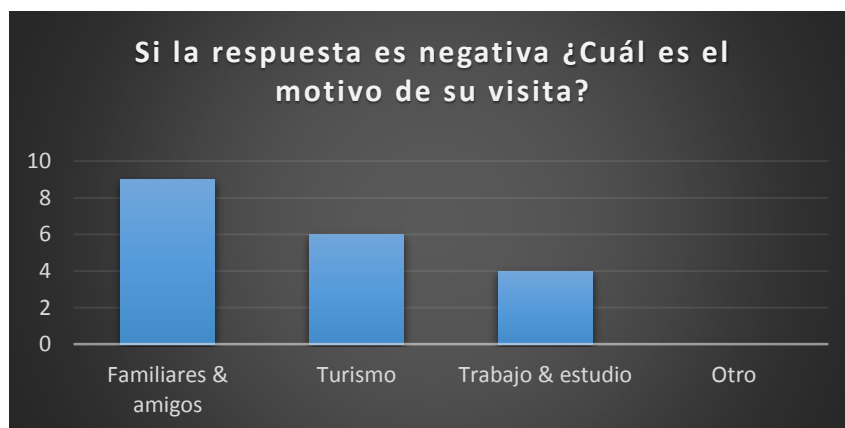
La pregunta relativa al estilo predilecto de aprendizaje ofrecía cuatro opciones: mediante escritura, mediante lectura, de forma audio-oral y otros. La respuesta *otros* brindaba la oportunidad para responder abiertamente, permitiendo que el informante señalara con sus propias palabras su forma de aprendizaje predilecta. Trece entrevistados señalaron que optan por aprender por medio de la combinación de todos los estilos enumerados. Quince informantes escogieron una sola opción, la más común fue el estilo *audio-oral*, con diez personas. Dos entrevistados describieron sus estilos personales con sus propias palabras, mencionando el *juego de roles*, y la *interacción con nativo-hablantes*.

- **País de residencia del estudiante**



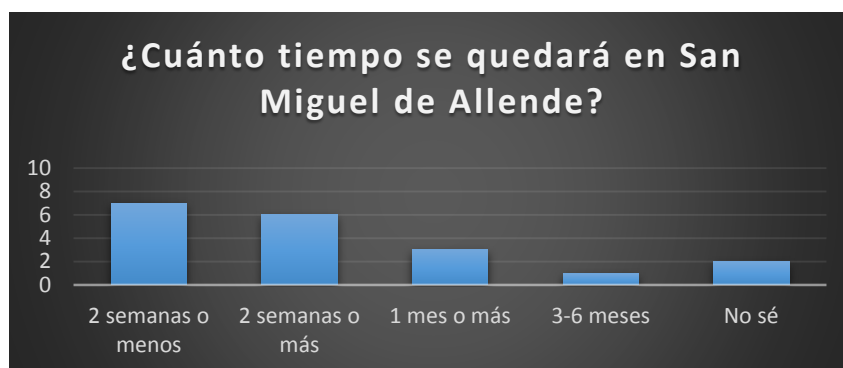
En esta gráfica se representa el número de informantes que radican en San Miguel de Allende. La respuesta a esta pregunta es un factor fundamental para conocer la exposición del estudiante a la lengua meta y los motivos para tomar clases de español. Diecinueve de las personas inscritas al curso dijeron estar de visita y once señalaron radicar en San Miguel de Allende. De la respuesta negativa a esta pregunta se derivaron dos preguntas y a continuación se exhiben las gráficas con los resultados.

- **Motivos de visita a San Miguel de Allende**



La gráfica anterior apunta que de los diecinueve individuos que se encontraban temporalmente en San Miguel de Allende, nueve de ellos estaban en la ciudad visitando a familiares o amigos, seis señalaron ser turistas y cuatro personas mencionaron estar en la ciudad por cuestiones laborales o educativas.

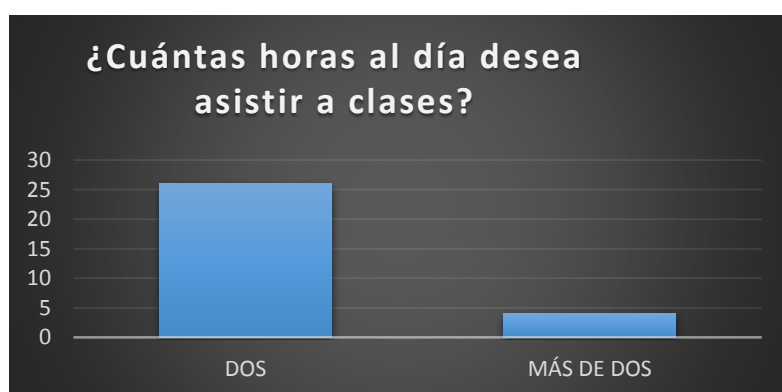
- **Tiempo de estancia en San Miguel de Allende**



A través de la pregunta concerniente al tiempo de estadía, se pretendía conocer el número de días, semanas o meses que los estudiantes radicarían en el lugar de aprendizaje.

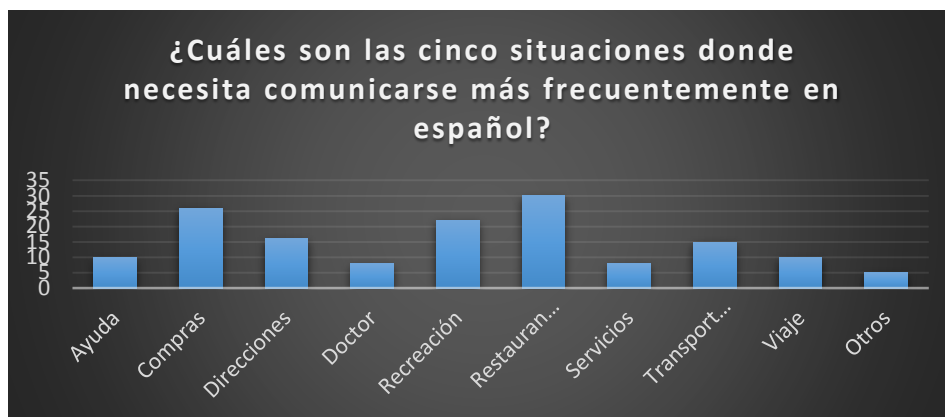
La respuesta más numerosa correspondió a las personas quienes se quedarían dos semanas o menos (siete informantes); seis señalaron contar con más de dos semanas; tres personas respondieron que estarían más de un mes en la ciudad; una persona dijo que se quedaría entre tres y seis meses; y dos informantes dijeron no saber cuánto tiempo radicarían en la ciudad.

- **Número de horas al día (dentro del aula) que puede dedicar el estudiante al aprendizaje**



Esta gráfica corresponde a las horas diarias que los entrevistados estaban dispuestos a tomar clases. La respuesta más extendida fue *dos horas*, con veintiséis informantes, mientras que tan sólo cuatro respondieron poder dedicarle más de dos horas diarias a sus estudios.

- **Situaciones más relevantes para el informante al comunicarse en la LM**



La anterior gráfica (la más extensa de todas) representa las situaciones que los informantes consideraron las más importantes en su interacción con la lengua meta. A pesar de haberse obtenido ciento cincuenta respuestas, éstas se pudieron clasificar en nueve situaciones representadas en cada una de las columnas.

En la columna llamada *otros* se conjuntaron todas aquellas respuestas que no pudieron ser clasificadas en ninguna de las otras y que, además, no representaron un número significativo que requiriese una columna específica.

La respuesta más extendida fue la relacionada con *restaurantes y bares*, con treinta entrevistados; es decir, todos los entrevistados mencionaron imprescindible hablar español cuando ordenan comida o bebidas en algún establecimiento. Después se encuentra la respuesta de *compras*, señalada por veintiséis individuos. En el tercer lugar numérico está la respuesta de *recreación*; en esta columna se conjuntaron todas las repuestas referentes a fiestas, reuniones, conocer a personas, ir a clubes o bares para hablar con gente, etc. La columna que lleva por nombre *direcciones* fue nombrada por dieciséis personas. En la columna de *transportación* se encuentran todas las respuestas vinculadas a pedir o tomar un taxi, abordar un camión, comprar un boleto de autobús, etcétera. En la columna que lleva por nombre *viaje* se conjuntaron todas las respuestas que mencionaban la palabra “viaje” explícitamente. Las respuestas menos numerosas fueron: solicitar *ayuda* (con diez informantes), ir al *doctor* y uso de *servicios* (con ocho cada una).

Para concluir, a continuación se presentan las preguntas que no pudieron ser graficadas debido a lo heterogéneo de sus respuestas, pero cuya información es importante para el diseño del programa.

1. *Ocupación del alumno*. Entre las ocupaciones más frecuentes se registraron: jubilados de diversas profesiones y oficios, estudiantes, secretarias, maestros, dueños de negocios y artistas.
2. *Intereses personales*. Los informantes señalaron estar interesados en: música, arte, cultura, viajes, comida, deportes, política, actividades sociales, actividades recreativas, etcétera.
3. *Motivo de selección del curso*. Los entrevistados brindaron respuestas muy variadas y personales; algunas de ellas se relacionan con motivos emocionales, familiares, e incluso de estatus social. Algunos informantes manifestaron que alguien les había recomendado el curso; otros, que habían sido forzados por algún familiar a tomar las clases, algunos se sintieron atraídos por la duración del curso, o lo divertido de su apariencia, etcétera.
4. *Las metas comunicativas*. Las más comunes fueron: poder llevar a cabo una conversación básica, tener una introducción a la lengua española, entender y expresar información elemental, leer señalamientos y anuncios, sentirse cómodos con la lengua, repasar conocimientos previos, demostrar su interés por la cultura y dar instrucciones claras.

3.3.2.2. Análisis de los resultados

Una vez representados en gráficas, los resultados serán analizados. A continuación se muestra la información de carácter pertinente obtenida de los cuestionarios, ésta aparece en el mismo orden que las preguntas.

Los resultados demostraron lo siguiente:

- *Género*. El curso está conformado de forma homogénea en cuanto al género se refiere. Por ello la selección de los temas y el material didáctico deben ser de carácter general, y preverse grupos mixtos.

- *Edad.* La edad de los alumnos varió de forma importante, dos grupos fueron los más numerosos: adultos jóvenes, menores de treinta años y personas adultas mayores de cuarenta.

A través de esta información, podemos deducir que estos dos grupos representan a personas en vacaciones escolares o laborales, quienes solicitan el curso para aprovechar sus días de asueto.

Éste dato expone a quién va dirigido el programa: personas de vacaciones, de viaje, o simplemente individuos que no desean inscribirse a un curso de idiomas extenso. Por lo cual, es indispensable que el programa del *Survival Spanish* refleje una actitud relajada frente al ejercicio didáctico.

- *Nivel educativo.* Casi todos los informantes señalaron poseer estudios universitarios, o estar cursándolos. Con esto, se espera que los estudiantes del *Survival Spanish* tengan un nivel cultural más o menos elevado, lo cual se verá reflejado en sus intereses personales y gustos.

Nos podemos valer de esta información para la creación de actividades y ejercicios sugestivos y desafiantes.

- *Intereses personales.* La mayoría de los intereses de los informantes giraron en torno a cuestiones de viaje (lo cual era de esperarse), cultura y arte, y los diversos aspectos relacionados con dichos asuntos.

Estos datos son de gran apoyo para la selección de los temas y el material didáctico. Se desea proveer un material actualizado y relacionado con los intereses del estudiante.

- *País de origen.* En esta encuesta, la nacionalidad predominante fue la estadounidense; sin embargo, al *Survival Spanish* también asisten personas de diversos países de Europa, Oceanía, de Canadá y otras partes del mundo. Por ello, al diseñar el programa es conveniente tomar en cuenta los referentes culturales para que todos los alumnos se sientan identificados e incluidos.

- *Lengua materna.* Una característica en común derivada de la nacionalidad de los entrevistados fue la lengua materna. La mayoría de los informantes dijeron ser angloparlantes (el sueco, el finés y el hebreo no son lenguas representativas numéricamente), por ello, el inglés se utiliza como la lengua franca en el salón de clases.

- *Número de informantes que hablan lenguas extranjeras o segundas lenguas.* Un poco más de la mitad de los entrevistados advirtieron no hablar ninguna lengua extranjera (todos ellos angloparlantes). Como es sabido, el inglés es la lengua extranjera más hablada en el mundo, y por ello muchos angloparlantes no necesitan aprender otro idioma.
- *Lenguas extranjeras o segundas lenguas habladas por los entrevistados.* Las lenguas extranjeras más populares entre los informantes fueron el inglés (para los no angloparlantes), el alemán y el francés. Se cree que las personas que han aprendido una lengua extranjera poseen más conocimientos gramaticales, léxicos, fonéticos y dominan mejor las técnicas de aprendizaje.

Además algunas lenguas extranjeras o segundas lenguas tendrán un papel importante en los errores de transferencia.

- *Experiencia previa con el español como LE o L2.* Sólo diez personas mencionaron tener experiencias en el aprendizaje del E/LE o E/L2 anteriormente, y la gran mayoría de ellas dijo tenerlas hace más de un año. Con esta información se deduce que gran parte de los conocimientos adquiridos previamente ya se habrá olvidado para el momento de la entrevista, sobre todo si los informantes no se encontraron expuestos a la lengua meta.

En el caso de las personas que no habían tomado clases de español previamente, el curso *Survival Spanish* será su primer encuentro con la instrucción de la lengua; por lo tanto, es importante ofrecer una experiencia agradable, amena y funcional, para que el estudiante prosiga con sus estudios, ya sea dentro la institución o fuera de ésta.

- *Informantes con experiencia previa.* Las personas quienes afirmaron haber tomado clases de español se dividieron principalmente en dos grupos: uno que asistió a clases por un año y otro que tomó clases por un mes o un par de meses. De estos resultados, se deduce que los individuos del primer grupo estudiaron por motivos académicos; mientras que los integrantes del segundo grupo lo hicieron por motivos personales. Es probable que las personas obligadas a tomar clases de español por motivos académicos presenten una predisposición negativa a la lengua o solo tengan un recuerdo muy remoto de su experiencia.

En cualquiera de los casos (ya si el informante tuvo experiencia previa hace mucho tiempo, o la tuvo recientemente; o si estudió por más de un año o solo lo hizo por un

par de semanas) la persona entrevistada ha decidido inscribirse a un curso para principiantes, lo cual denota la falta de seguridad acerca de los conocimientos adquiridos con anterioridad.

- *Estilos de aprendizaje.* La respuesta relacionada con el estilo de aprendizaje lengua demarcó una clara tendencia al uso de una mezcla de estilos.

La pregunta tenía cuatro opciones para responder: hablando y escuchando, leyendo, escribiendo y todas las anteriores; la última opción (todas las anteriores) fue la más elegida. Dicho de otra forma, los informantes desean aprender la lengua meta apoyados en diversos materiales didácticos y utilizando múltiples técnicas.

- *Residencia.* Casi el 70% de los entrevistados indicó no vivir en San Miguel Allende, y la gran mayoría de ellos señalaron encontrarse visitando a algún familiar o amigo residente de la ciudad. Entre los informantes también hubo turistas sin conocidos en San Miguel de Allende.

Once personas dijeron radicar en la ciudad (permanente o por temporadas), hecho explicado ampliamente en el Capítulo 1 de la presente investigación.

- *Tiempo de estancia.* Los turistas puntualizaron que se quedarían por un par de semanas, un par de meses, o no saber con exactitud cuánto tiempo.

Con esta información podemos comprender por qué los informantes se inscribieron en un curso corto; viajar es su prioridad y las clases de español son una actividad secundaria que les ayudará a realizar su viaje de forma más cómoda.

- *Horas de estudio dentro del aula.* Casi el 90% de los entrevistados dijo sólo poder dedicar dos horas diarias a sus estudios de la lengua dentro del aula. No conocemos a ciencia cierta sus actividades fuera de la escuela, pero por sus características, se puede deducir que éstos desean ocupar la mayor parte de su estancia en actividades recreativas, turísticas o de descanso.

- *Situaciones donde los estudiantes requieren hablar la lengua meta.* Los datos obtenidos acerca de las cinco situaciones dónde los entrevistados requieren comunicarse en la lengua meta arrojó datos fundamentales para la selección del contenido.

De las ciento cincuenta respuestas, hubo nueve situaciones que se repitieron constantemente: pedir bebidas o comida en restaurantes o bares, comprar artículos diversos, participar en alguna actividad social, solicitar direcciones, utilizar algún medio

de transporte, pedir ayuda, viajar en algún país hispano hablante, visitar al doctor y utilizar servicios.

Todas las respuestas heterogéneas y aisladas se conjuntaron en la opción de otros. Más adelante se abordarán las situaciones detalladamente.

- *Motivos de selección del curso.* A partir de la pregunta sobre los motivos que llevaron al aprendiente a elegir el *Survival Spanish* del Centro Bilingüe de San Miguel, se obtuvo una respuesta concreta, abierta y directa. Tres fueron los motivos principales para la elección del curso: educativos (repasar conocimientos, tener una introducción a la lengua, etcétera), sociales (interés por la cultura e interacción con los nativo-hablantes, etcétera.) y afectivos (sentirse cómodos con la lengua, no encontrar otras opciones que se adaptaran a sus necesidades, etcétera.).

Utilizando la información anterior se extrajeron las metas presentadas a continuación.

3.3.3. Metas

Mediante al análisis de necesidades de los alumnos del *Survival Spanish* del Centro Bilingüe se extrajeron las metas comunicativas de los mismos.

Los entrevistados señalaron que desean poder comunicarse con nativo-hablantes en nueve situaciones sustanciales, utilizando un lenguaje poco complejo. Además, buscan ser capaces de comprender mensajes simples y expresar sus necesidades básicas. Asimismo, ellos quieren interactuar con hispano-hablantes de forma cómoda, eliminando (en cierta medida) sus miedos y disminuyendo su ansiedad.

Aunado a esto, los estudiantes de curso, desean ser introducidos a la lengua española de forma práctica y breve, sin ahondar en conceptos lingüísticos complejos.

A fin de cubrir las necesidades de los alumnos, las metas del curso se enfocarán en proporcionar a los estudiantes los medios necesarios para que éstos alcancen sus metas lingüísticas personales en un periodo de diez horas, de forma interactiva, amena y práctica.

Con base en las características del curso *Survival Spanish* (la duración, el contexto de aprendizaje y el enfoque lingüístico adoptado por la escuela) y del estudiante se derivaron las siguientes metas:

3.3.3.1. Metas afectivas

1. Desarrollar la confianza del alumno para que éste pueda interactuar cómodamente con los nativo-hablantes.
2. Despertar en el estudiante el interés por la cultura y el entorno social de la lengua meta.
3. Crear una experiencia positiva en torno al aprendizaje de la lengua española.

3.3.3.2. Metas comunicativas

1. Desarrollar las habilidades comunicativas requeridas para *sobrevivir* en la comunidad anfitriona (San Miguel de Allende en un principio, y los lugares hispano-hablantes que visiten en el futuro).
2. Dirigir y auxiliar a los estudiantes para que éstos expresen sus necesidades básicas de forma clara y sencilla en la lengua meta.
3. Proporcionar ejemplos de los diálogos más comunes a los cuales se verán expuestos en su visita o estancia en San Miguel de Allende.

3.3.3.3. Metas lingüísticas

1. Enseñar las estructuras lingüísticas más simples de la lengua española.
2. Proveer los conocimientos gramaticales, fonéticos y léxicos necesarios para comprender y expresar mensajes poco complejos.
3. Suministrar ejercicios, actividades y tareas que les ayuden a prepararse de manera afectiva, cognitiva y lingüística antes de exponerse a las tareas comunicativas del mundo real.

3.3.3.4. Metas cognitivas

1. Ayudar al estudiante a introducirse en el aprendizaje del español como segunda lengua, caso de ser su primera experiencia; o bien, crear vivencias positivas, si ya han estudiado la lengua previamente.

2. Alentar al alumno al aprendizaje autónomo, para que éste se sirva de lo aprendido en las clases y continúe su aprendizaje de la lengua meta fuera del aula, o una vez finalizado el curso.
3. Fomentar el interés por la cultura mexicana apelando a los diferentes estilos de aprendizaje, y creando una clase homogénea e integral.

A partir de estas metas se confeccionaron los objetivos que aparecen en el siguiente apartado.

3.3.4. Objetivos

A través de los objetivos de *Survival Spanish*, se desea establecer un nexo que uniera las metas del alumno con las metas comunicativas finales. Además, los objetivos servirán de introducción para la selección del contenido y las actividades del curso.

Para la elaboración de los objetivos del *Survival Spanish*, se retomaron los cuatro puntos señalados por Tyler (1949) y recopilados por Nunan (1988):

1. ¿Qué es lo que deberá hacer el profesor para alcanzar las metas finales?
2. ¿Qué integrará el contenido?
3. ¿Cuáles son los patrones de comportamiento que el estudiante deberá seguir durante la instrucción?
4. ¿Cuáles son los tipos de comportamientos que el alumno deberá ser capaz de efectuar al finalizar la instrucción?

En este estudio se busca que los objetivos se establezcan en: el desempeño de la comunicación (o aquello que el alumno deberá efectuar), las condiciones de dicho desempeño (las situaciones de enseñanza) y los estándares de la lengua que deberá utilizar el estudiante (el mensaje que debe emitir o comprender).

Además se tomaron en cuenta tanto los objetivos pedagógicos como los objetivos del mundo real. A continuación presentamos la lista de los objetivos derivados de las metas descritas en el apartado anterior:

3.3.4.1. Objetivos para el profesor

1. Deberá integrar a los alumnos en el salón de clase de forma afable y cordial.
2. Deberá dominar el tema expuesto.
3. Alentará la participación dinámica.
4. Expondrá el contenido de forma amena y fluida.
5. Procurará tener un acercamiento personal con el estudiante.
6. Resolverá y aclarará dudas de forma diligente.
7. Expondrá el tema a la velocidad requerida por el grupo
8. Hará referencias culturales actualizadas (de así requerirlo el tema).
9. Hará uso de las cuatro habilidades comunicativas en cada una de las clases.
10. Ayudará al alumno a expresarse siguiendo las estructuras de la lengua española.
11. Leerá diálogos de forma clara y pausada.
12. Deberá dominar las estructuras lingüísticas que suministre en cada clase.
13. Al enseñar algún aspecto de la lengua, se asegurará de que éste haya sido comprendido por todos los alumnos.
14. Llevará a cabo cada uno de los ejercicios o actividades prescritas en el programa; pero a su vez, deberá tener tolerancia frente a cambios imprevistos.
15. Alentará el aprendizaje autónomo a través del correcto uso del material proporcionado por la escuela.

3.3.4.2. Objetivos para el curso

El alumno:

1. Llevará a cabo actividades y ejercicios que desarrollen su confianza con respecto a la lengua meta.
2. Comprenderá las fórmulas sociales y culturales que le ayudarán con sus relaciones sociales en el país anfitrión.
3. Será capaz de reconocer y reproducir los sonidos del español (en la medida de lo posible).
4. Aprenderá frases y palabras de cortesía para saludar, despedirse y disculparse.
5. Será capaz de proporcionar información personal básica y podrá comprender cuando alguien le proporcione la suya.

6. Adquirirá el vocabulario necesario para establecer una conversación de intercambio de información personal.
7. Aprenderá las palabras interrogativas más comunes.
8. Podrá elaborar oraciones con el verbo <i>necesitar</i> en la primera persona del singular y el plural y la segunda persona del singular.
9. Reconocerá algunos de los diálogos utilizados en un restaurante y en un bar.
10. Adquirirá el vocabulario requerido para ordenar alimentos y bebidas.
11. Será capaz de ordenar comida y bebidas de forma simple.
12. Aprenderá a elaborar oraciones con el verbo <i>querer</i> en la primera persona del singular y el plural y la segunda persona del singular.
13. Conocerá algunos de los posibles diálogos utilizados para realizar compras.
14. Adquirirá el vocabulario necesario para comprar diversos artículos.
15. Podrá comunicarse en la lengua meta para realizar compras en la tienda o en el mercado.
16. Conocerá los números en español.
17. Aprenderá a elaborar oraciones con el verbo <i>tener</i> en la primera persona del singular y plural y la segunda persona del singular.
18. Conocerá algunos de los posibles diálogos para comprar un boleto de autobús o pedir direcciones en la calle.
19. Será capaz de comunicarse en la lengua meta para comprar un boleto de autobús.
20. Será capaz de pedir un taxi.
21. Conocerá el vocabulario para designar algunos sitios de relevancia en la comunidad.
22. Conocerá el vocabulario referente a los días, los meses y las horas.
23. Aprenderá a elaborar oraciones con el verbo <i>ir</i> en la primera persona del singular y el plural y la segunda persona del singular.
24. Conocerá alguno de los posibles diálogos en situaciones de emergencias y en el doctor.
25. Será capaz de solicitar ayuda a un policía.
26. Conocerá el vocabulario básico de las partes del cuerpo.

27. Podrá realizar oraciones con el verbo *estar* en la primera persona del singular y el plural y la segunda persona del singular.

Desempeño: Se considera que los objetivos podrán cumplirse realizando ejercicios de vacío de información, interactuando en la lengua meta con el profesor y los compañeros de clase, teniendo una constante exposición a la lengua meta (a través de diálogos y ejercicios auditivos) y efectuando actividades que estimulen la memoria a largo plazo.

Condiciones del desempeño: Dentro del salón, realizando los ejercicios y las actividades del material didáctico proporcionado por la escuela (un nuevo manual para los alumnos) y practicando la lengua en tareas comunicativas reales.

Estándares: Los alumnos deberán reproducir los modelos proporcionados por el maestro dentro y fuera del aula.

3.3.5. Selección y secuenciación del contenido

Para el programa del *Survival Spanish*, el contenido se seleccionó a partir del análisis de necesidades. Por medio del cuestionario, los informantes indicaron las situaciones que consideraron más relevantes para su comunicación en la lengua meta.

Las nueve situaciones elegidas por los entrevistados fueron las siguientes (estás aparecen en orden de importancia):

1. Cómo ordenar comida o bebidas en restaurantes o bares.
2. Cómo realizar compras en tiendas o mercados.
3. Cómo entablar conversaciones con fines recreativos y de socialización con nativo-hablantes.
4. Cómo solicitar y seguir direcciones.
5. Cómo comunicarse para usar medios de transporte.
6. Cómo pedir ayuda.
7. Cómo solicitar información para viajar en el país anfitrión.
8. Cómo comunicarse con un doctor.
9. Cómo solicitar servicios de diferente índole (pagar recibos de luz, etc.)

Estas nueve situaciones se agruparon en cinco temas, cada uno de los cuales corresponde a un día de la semana.

En cada tema se pretendió ejemplificar la lengua de las tareas comunicativas reales; sin embargo, se consideró necesario simplificar el contenido y dosificar el input para no abrumar al alumno, ni saturarlo con datos innecesarios.

El contenido de cada tema se organizó de tal manera que el tiempo de las clases estuviera distribuido de la misma forma, a fin de que cada una de las lecciones poseyera la misma estructura. Para ello fue necesario elaborar un cronograma donde se divide cada clase en una serie de minutos, los cuales, a su vez, representan las actividades de la lección⁹⁵.

El contenido del curso aparece desglosado a continuación en forma de temas.

3.3.5.1. Temas

1. Presentación personal y fórmulas de cortesía (este tema es, hasta cierto punto, la base para que los estudiantes puedan relacionarse con nativo-hablantes).
2. Restaurantes y bares.
3. De compras.
4. De viaje (aquí se incluyen las situaciones que llevan por nombres: *viajes, transportación y direcciones*).
5. Emergencia (situaciones de *ayuda* y visita al *doctor*).

No se incluyó la situación referente a los servicios, pues se considera que con los elementos proporcionados a lo largo del curso los alumnos serán capaces de solicitar algunos servicios generales. Además, como éstos varían de forma sustancial entre sí, no posibilitan su síntesis.

A través de la selección de los temas, se eligió el contenido fonológico, léxico y gramatical (solamente de la gramática instruida explícitamente). Es importante señalar que la competencia fonológica solo se instruye de forma explícita en la primera clase, en los temas subsiguientes se enseña de forma implícita. El contenido completo del programa se encuentra desglosado en las siguientes tablas:

Tema No. 1: Presentación personal y fórmulas de cortesía
Contenido gramatical:

⁹⁵Anexo 7. Cronograma del programa implementado para el Curso *Survival Spanish* del Centro Bilingüe de San Miguel.

- Pronombres personales yo, tú, usted y nosotros.
- El verbo necesitar en presente indicativo, conjugado con la primera persona (singular y plural) y la segunda persona (singular, informal).
- El verbo necesitar en perífrasis: necesitar + verbo en infinitivo.

Contenido nocio-funcional:

- Diálogos para proporcionar información personal.
- Diálogos de introducción personal.

Contenido léxico:

- Frases y palabras para saludarse y despedirse.
- Frases y palabras de cortesía.
- Pronombres interrogativos.

Contenido fonético:

- El abecedario.

Tema No. 2: En un bar o restaurante

Contenido gramatical:

- El verbo *querer* en presente de indicativo conjugado en la primera persona (singular y plural) y la segunda persona (singular, informal).
- El verbo *querer* en perífrasis verbal: *querer* + verbo en infinitivo.

Contenido nocio-funcional:

- Diálogos para ordenar comida en un restaurante.
- Diálogos para ordenar bebidas en un bar.

Contenido léxico:

- Frases útiles en bares o restaurantes.
- Sustantivos de comida.
- Trastos y cubiertos.
- Adjetivos calificativos para comida.

Tema No. 3: Comprar artículos diversos en tiendas o mercados
<p>Contenido gramatical:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El verbo <i>tener</i> en presente de indicativo, conjugado con la primera persona (singular y plural) y la segunda persona (singular, informal). • El verbo <i>tener</i> en perífrasis verbal: <i>tener</i> + que + verbo en infinitivo.
<p>Contenido nocio-funcional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogos de compras en una tienda. • Diálogos de compras en un mercado.
<p>Contenido léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frases para realizar compras. • Nombres de víveres. • Los números.

Tema No. 4: De viaje
<p>Contenido gramatical:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El verbo <i>ir</i> conjugado en presente de indicativo en la primera persona (singular y plural) y la segunda persona (singular, informal). • El verbo <i>ir</i> en perífrasis verbal: <i>ir</i> + a + verbo en infinitivo (futuro).
<p>Contenido nocio-funcional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo para comprar un boleto de autobús. • Diálogo para pedir direcciones. • Cómo leer, pedir y dar la hora.
<p>Contenido léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frases y palabras para pedir direcciones. • Frases y palabras para solicitar información sobre un autobús. • Sustantivos de lugares. • Los nombres de los días y meses. • La hora

Tema No. 5: Emergencias y en un consultorio médico
Contenido gramatical: <ul style="list-style-type: none"> • El verbo <i>estar</i> en presente de indicativo conjugado en la primera persona (singular y plural) y la segunda persona (singular, informal).
Contenido nocio-funcional: <ul style="list-style-type: none"> • Diálogos de emergencias con un policía. • Diálogos en un consultorio médico.
Contenido léxico: <ul style="list-style-type: none"> • Frases y palabras para solicitar ayuda. • Frases y palabras útiles en un hospital o consultorio médico. • Palabras relacionadas con situaciones de emergencia. • Las partes del cuerpo y la cara.

La elaboración de los diálogos se realizó siguiendo ejemplos de los libros Gente 1 y Aula Latina⁹⁶, de folletos y páginas web.

La gradación del contenido se realizó con base en la frecuencia de palabras y frases incluidas en dos folletos y cuatro páginas web⁹⁷, todo ello a través de un ejercicio de comparativo y estadístico.

3.3.6. Selección y secuenciación de tareas y actividades

La tarea principal del curso es proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para comunicarse en las cinco situaciones señaladas y desglosadas en el apartado anterior. Cada una de las situaciones seleccionadas tiene una tarea comunicativa específica, y a pesar de que los temas abordan diferentes áreas, se consideró pertinente utilizar la misma secuencia

⁹⁶ Martis, E. (2008). Gente 1. Barcelona: Ed. Difusión. Castón, R., (2008) Aula Latina 1. Barcelona: Ed. Difusión.

⁹⁷ Las páginas web son: <http://www.123teachme.com/>, <https://es.duolingo.com/>, <http://www.rosettastone.mx/>, <http://www.studyspanish.com/tutorial.htm>

de actividades en cada una de las clases, y con ello, proveer al alumno de una estructura y una rutina que le brinde un ritmo de aprendizaje.

Para el *Survival Spanish*, se creyó conveniente dividir las dos horas que conforman cada clase en actividades y ejercicios de distinta duración, la durabilidad se encuentra determinada por el tipo de actividad o ejercicio. Algunas de las actividades constan de menos minutos que otras, pero cada clase tiene el mismo número actividades organizadas con la misma disposición, variando únicamente la tarea principal.

Es vital recordar que el curso *Survival Spanish* pretende integrar al estudiante a la comunidad lingüística hispano-hablante desde el primer día de clases y asimismo, exponer al estudiante a la lengua meta de forma comunicativa; por ello se consideró conveniente crear actividades encausadas a completar la tarea principal de cada clase o tema.

A continuación se muestra una tabla con las tareas y actividades en las cuales se encuentran divididos los temas. Cada tema consta de las mismas actividades y lo único que varía entre ellos es la meta final y la tarea comunicativa.

Introducción al tema:

Al inicio de la clase se introduce el tema con actividades rompe-hielo, se realizan preguntas sobre las imágenes que aparecen en el material didáctico, se pide opinión de los estudiantes sobre determinado asunto, etcétera.

El fin de esta actividad consiste en estimular el proceso cognitivo del alumno y conducirlo a la reflexión sobre la sociedad hispano-hablante.

Actividad introductoria:

Durante esta actividad se expone la lengua meta a través de la lectura de dos diálogos sobre el tema o temas a abordar. Se utilizará lenguaje simplificado de una tarea comunicativa del mundo real.

Con esta actividad se desea exponer al alumno a la lengua meta desde el inicio de la clase; lo anterior se logra a través de diálogos que imitan la comunicación real fuera del aula.

Se simplificaron los diálogos para no sobrecargar al alumno con vocabulario excesivo o formas gramaticales complejas. Cada diálogo se acompaña de imágenes que ayudarán al alumno a inferir el mensaje.

Exposición del léxico:

El alumno identificará palabras relacionadas con cada tema, practicará su pronunciación y comprenderá su significado.

Actividad modeladora:

En esta parte, el estudiante lleva a cabo dos actividades de vacío de información, ambas actividades están relacionadas con las tareas principales del tema. Los alumnos participarán individualmente, en parejas o con todo el grupo, dependiendo de las indicaciones del profesor.

Ésta es la actividad más importante de la lección, en ella se espera desarrollar varios aspectos del aprendizaje; se pretende incrementar la confianza en el alumno; apelar a su creatividad al momento de expresar sus necesidades y deseos; impulsar la interacción entre los estudiantes; también, se intenta preparar al alumno para llevar a cabo las tareas comunicativas del mundo real fuera del aula; y por último, se espera que el alumno aprenda las estructuras lingüísticas y el vocabulario correspondiente al tema en cuestión.

Actividad auditiva:

El estudiante realizará ejercicios escribiendo las letras o palabras dictadas por el profesor. Con esta actividad el estudiante reconocerá la pronunciación de la palabra, se acostumbrará a los sonidos del español e identificará dichos sonidos con su grafía.

Actividad gramatical modeladora:

El alumno observará las reglas gramaticales de los verbos que le sean presentados. Conocerá la conjugación de dichos verbos en presente de indicativo en la primera persona del singular y plural y en la segunda persona del singular.

Mediante esta actividad el alumno tendrá una somera introducción a la gramática española. Gracias a esto el estudiante podrá deducir reglas gramaticales sencillas relacionadas con el tiempo verbal y los pronombres personales.

Actividad modeladora y analítica fuera del aula:

El alumno realizará oraciones con los verbos proporcionados en clase. Por medio de este ejercicio, se incita al alumno a realizar un proceso analítico, donde las dudas serán el resultado del proceso de aprendizaje.

Cada una de las actividades se diseñó con el único propósito de exponer al alumno a la lengua meta imitando las actividades comunicativas reales fuera del aula. Las metas de los temas se presentan a continuación:

Tema No. 1: Introducción personal y fórmulas de cortesía

Objetivo: El alumno será capaz de proporcionar su información personal y a su vez, comprender cuando su interlocutor le proporciona la suya.

Tarea meta: Intercambiar información personal.

Tareas pedagógicas y secuenciales:

El alumno completará una oración con su nombre y país de procedencia, y se presentará al salón de clases. *Grado de dificultad: fácil.*

El alumno completará un diálogo intercambiando su información personal con otro compañero. *Grado de dificultad: fácil.*

Tareas para desarrollar habilidades lingüísticas

Comprensión auditiva: El alumno escuchará la lectura de los diálogos *En un hotel* y *Conociendo a una persona*, la pronunciación del vocabulario de saludos, despedidas,

formas de cortesía, el abecedario y los pronombres interrogativos. Escuchará las formas gramaticales con el verbo *necesitar*.

Expresión oral: El alumno expresará oralmente su información personal y repetirá el vocabulario proporcionado.

Comprensión lectora: El alumno leerá los diálogos de la lección, relacionará las grafías con el vocabulario proporcionado, leerá oraciones formadas con el verbo *necesitar*.

Expresión escrita: El alumno escribirá su nombre, país de origen, lugar de residencia y traducirá los pronombres interrogativos a inglés. El alumnos escribirá 9 oraciones con el verbo *necesitar*.

Tema No.2: En un restaurante o bar

Objetivo: El alumno será capaz de ordenar comida y bebidas en un restaurante o bar.

Tarea meta: Ordenar comida y bebidas en un restaurante.

Tareas pedagógicas y secuenciales:

El alumno completará el diálogo con ayuda de un menú escogiendo personalmente lo que desea comer y beber. Los alumnos trabajarán en parejas alternando los roles de mesero y comensal. *Grado de dificultad: medio.*

Tareas para desarrollar habilidades lingüísticas

Comprensión auditiva: El alumno escuchará la lectura de los diálogos *En un restaurante* y *En un bar*, la pronunciación del léxico referente a trastes, cubiertos, comida, bebidas, adjetivos para alimentos y las formas gramaticales del verbo *querer*.

Expresión oral: El alumno expresará oralmente aquello que desea ordenar en un restaurante y repetirá el vocabulario proporcionado.

Comprensión lectora: El alumno leerá los diálogos de la lección, relacionará las grafías con el vocabulario proporcionado y leerá oraciones formadas con el verbo *querer*.

Expresión escrita: El alumno escribirá su orden, completará los ejercicios auditivos y escribirá 9 oraciones con el verbo *querer* de tarea.

Tema No.3: De compras

Objetivo: El alumno será capaz de comprar artículos diversos en una tienda o mercado.

Tarea meta: Comprar lo que necesite.

Tareas pedagógicas y secuenciales:

El estudiante completará los espacios vacíos con la información que aparece en el diálogo, observándolo cuidadosamente, pues en él se encuentran las respuestas. *Grado de dificultad: medio.*

Tareas para desarrollar habilidades lingüísticas

Comprensión auditiva: El alumno escuchará la lectura de los diálogos *En una tienda* y *En el mercado*, la pronunciación del vocabulario de víveres, números y las formas gramaticales del verbo *tener*.

Expresión oral: El alumno leerá en voz alta el ejercicio de vacío de información y repetirá el vocabulario proporcionado.

Comprensión lectora: El alumno leerá los diálogos de la lección, relacionará las gráficas con el vocabulario proporcionado y leerá oraciones formadas con el verbo *tener*.

Expresión escrita: El alumno completará un diálogo de compras, el ejercicio auditivo con los números y escribirá 9 oraciones con el verbo *tener* de tarea.

Tema No.4. De viaje

Objetivo: El alumno será capaz de comprar un boleto de autobús, pedir un taxi y seguir direcciones para un lugar.

Tarea meta: Comprar un boleto y pedir un taxi.

Tareas pedagógicas y secuenciales:

El alumno completará un diálogo con su información personal para comprar un boleto de autobús, de San Miguel de Allende al Aeropuerto de la Ciudad de México. *Grado de dificultad: medio.*

El alumno trabajará con el profesor y el grupo, simulará llamar un taxi y solicitará que lo lleve a un lugar. *Grado de dificultad: medio*

Tareas para desarrollar habilidades lingüísticas

Comprensión auditiva: El alumno escuchará: la lectura de los diálogos *Comprando un boleto* y *¿Dónde está...?*, la pronunciación del vocabulario de lugares, días de la semana, meses, la hora y las formas gramaticales del verbo *ir*.

Expresión oral: El alumno expresará oralmente cómo comprar un boleto de autobús, como pedir un taxi y repetirá el vocabulario proporcionado.

Comprensión lectora: El alumno leerá los diálogos de la lección, relacionará las gráficas con el vocabulario proporcionado y leerá oraciones formadas con el verbo *ir*.

Expresión escrita: El alumno escribirá la información requerida para comprar un boleto de autobús al aeropuerto y solicitar un taxi en la ciudad. Completará los ejercicios de vacío de información y escribirá 9 oraciones con el verbo *ir* de tarea

Tema No.5. Emergencias y cita con el doctor

Objetivo: El alumno será capaz de solicitar ayuda a un policía y comunicarse en un consultorio médico.

Tarea meta: Pedir ayuda a un policía o un doctor.

Tareas pedagógicas y secuenciales:

El estudiante completará un dialogo con la información que se encuentra en el mismo y lo leerá en voz alta. *Grado de dificultad: medio.*

Tareas para desarrollar habilidades lingüísticas

Comprensión auditiva: El alumno escuchará: la lectura de los diálogos *Con un policía* y *Con el doctor*, la pronunciación del vocabulario del cuerpo, la cara, seguirá las indicaciones del profesor y las formas gramaticales del verbo *estar*.

Expresión oral: El alumno leerá en voz alta el diálogo con un policía, comparará las respuestas y repetirá el vocabulario proporcionado.

Comprensión lectora: El alumno leerá los diálogos de la lección, relacionará las gráficas con el vocabulario proporcionado y leerá oraciones formadas con el verbo *estar*.

Expresión escrita: El alumno completará de forma escrita un diálogo con un policía, completara los ejercicios y escribirá 9 oraciones con el verbo *estar* de tarea

La secuenciación de las tareas para este curso se realizó con base en la propuesta de Estarie (2010), señalada en el Capítulo 2 de esta tesis.

A pesar de que el alumno se expondrá a tareas de distinta índole, cada una de las actividades o ejercicios se llevarán a cabo con el fin de reforzar la tarea principal (comunicarse con los nativo-hablantes), para ello cada tema se dividió en cuatro actividades.

1. Exposición a la lengua meta: tanto la lectura de los diálogos, como la enseñanza del vocabulario, están diseñados para ejemplificar y modelar la lengua que se requiere en cada tema. Ambos son ejercicios receptivos de fácil realización.
2. Tarea o actividad principal: aquí se modelan el lenguaje y las estructuras que serán utilizadas en la tarea comunicativa del mundo real. Por medio de un ejercicio estructurado, se le pide al estudiante completar un diálogo con datos específicos. Aun cuando el alumno se enfrenta a la lengua meta en su uso real, no tiene que

comprender todas las formas gramaticales, lo importante es el intercambio de información.

3. Ejercicios auditivos: estos ejercicios sirven para moldear la pronunciación a través de repeticiones; mediante ellos, se pretende acostumbrar al alumno a nuevos sonidos y reafirmar los conocimientos obtenidos a lo largo de la clase.
4. Explicación gramatical: esta actividad se utiliza con fin de fomentar el análisis explícito.

De la misma forma que el contenido del programa, la gradación de las tareas no se puede realizar tan paulatinamente como sucede con otros programas, debido a los rasgos del curso. Las tareas de cada tema son las mismas, variando únicamente en su dificultad y el contenido léxico. Las tareas y el contenido se exponen en el material didáctico, un nuevo Manual diseñado exclusivamente para este curso⁹⁸.

3.3.7. Especificación metodológica

A lo largo de la selección del contenido y de las actividades, se pone de manifiesto que esta investigación siguió los diez principios metodológicos señalados por Doughty y Long, desarrolladas de la siguiente forma:

PM1. El alumno del *Survival Spanish* aprende ejecutando tareas comunicativas del mundo real.

PM2. Cada tarea persigue una meta específica (por tema); se basan en los objetivos pedagógicos diseñados por el profesor y se desarrollan a través de las actividades secuenciales.

PM3. La selección del *input* se basa en libros de textos, folletos y páginas web que abordan los mismos temas o que ofrecen un curso similar. El *input* se encuentra adaptado al contexto de la práctica didáctica y ha sido simplificado.

⁹⁸Anexo No.8. Manual creado para el Curso Survival Spanish del Centro Bilingüe de San Miguel.

PM4. El *input* varía en cada uno de los temas, considerando las características y naturaleza de estos. Se procuró que fuera vasto pero no excesivo.

PM5. A lo largo del curso, se alienta al alumno al aprendizaje inductivo. Únicamente se ofrece una somera y sencilla explicación gramatical al final de la clase; ésta puede servir, a su vez, para deducir otras reglas gramaticales de forma implícita.

PM6. El *Survival Spanish* es un curso que se enfoca en la forma y no en las formas. La práctica de diálogos y el suministro de léxico relevante son más importantes que la explicación de cada una de las partes lingüísticas de las cuales se compone.

PM7. Uno de los objetivos primordiales de los profesores es corregir los errores producidos por los alumnos. Dicha corrección y retroalimentación deberá ser cordial pero significativa, de forma que el alumno comprenda su error y pueda autocorregirse conscientemente en el futuro.

PM8. En este curso se respeta el ritmo de los alumnos (con sus debidas consideraciones) y se insta al profesor a intervenir únicamente cuando sea necesario, para que el alumno sea un participante activo en la clase. El profesor sirve como un moderador y asesor.

PM9. A lo largo del *Survival Spanish*, se estimula al alumno a relacionarse con los diferentes integrantes del grupo. Las actividades se encuentran diseñadas para efectuarse individualmente, en pares, grupos o con el salón completo. Mediante actividades de vacío de información, el estudiante se ve forzado a realizar un intercambio de datos y una negociación de significado.

PM10. Uno de los objetivos del profesor es poseer la disposición para proporcionar una atención personalizada a cada uno de los estudiantes, según sus necesidades académicas.

3.3.8. Evaluación del alumno

Como se señaló en el Capítulo 2 de esta investigación, la evaluación del alumno en el *Survival Spanish* se lleva a cabo de forma progresiva y continua a lo largo de las clases. No existe una forma específica de evaluar al alumno más que la observación constante del profesor. Si el estudiante es capaz de concretar cada una de las cinco tareas de la clase, se considera que ha tenido éxito en el proceso de adquisición de la lengua meta; de no ser así, el profesor tiene la tarea de alentarlos con diferentes técnicas personalizadas para su progreso.

Se prevé que algunos estudiantes presentarán problemas de pronunciación, mientras que otros tendrán problemas de memoria, y así sucesivamente; sin embargo, en un curso tan breve no es posible asistir a cada uno de los estudiantes con sus dificultades personales de aprendizaje. Además, por los mismos motivos, no se puede evaluar al alumno de manera formal.

3.4. Evaluación del programa

El programa *Survival Spanish* fue implementado en el Centro Bilingüe de San Miguel en el periodo invernal del 25 de noviembre del 2012 al 15 de enero del 2013. Para esas fechas, surgió un cambio administrativo de la institución y la escuela ahora lleva por nombre Centro Mexicano de Lenguas.

3.4.1. Los resultados de la evaluación del programa

Para realizar la evaluación del programa y conocer los alcances de éste, se realizó una encuesta a treinta personas que asistieron al curso en el invierno del 2012. El número de informantes fue elegido en función del primer cuestionario; aunque en este periodo se inscribieron 43 personas.

El documento consta de trece preguntas⁹⁹, todas ellas cerradas y de opción múltiple, con tres o cuatro alternativas para elegir. Lo anterior se decidió con base en la experiencia previa con el *Cuestionario de análisis de necesidades*, donde se pudo constatar la eficacia de este tipo de preguntas al graficar las respuestas.

Del programa se evaluó lo siguiente:

1. El curso en general.
2. El contenido (temas y vocabulario): su presentación, organización y cantidad instruida en proporción con cada tema.

⁹⁹ Anexo 9. Cuestionario de evaluación del programa implementado al Curso *Survival Spanish* del Centro Bilingüe de San Miguel.

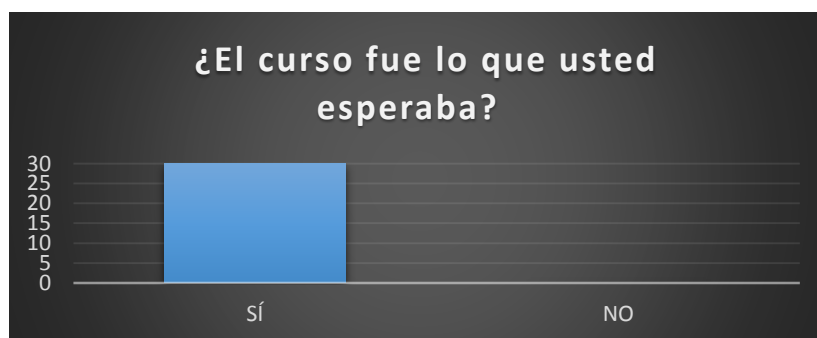
3. Las actividades o ejercicios: su organización, cantidad y duración de cada una con respecto a la clase.
4. El material didáctico.

A través de la evaluación del programa, se pretendía conocer la opinión de los estudiantes acerca del curso y con ello comprender las cualidades y limitaciones del programa instaurado.

A continuación se exponen las gráficas de los resultados del *Cuestionario de evaluación*.

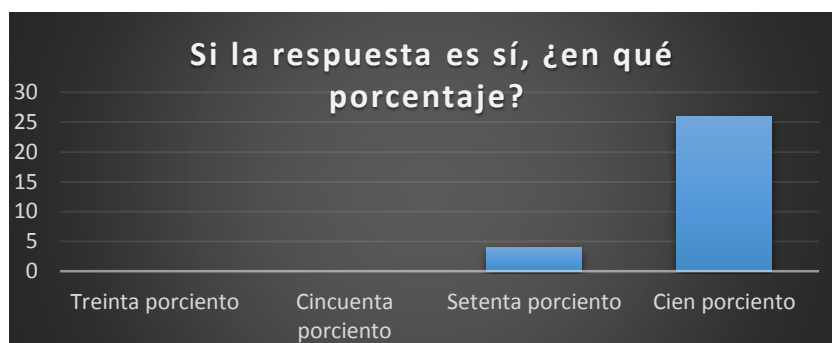
3.4.2. Gráficas

- **Cuál es la opinión general acerca del curso**



La respuesta fue muy satisfactoria, el cien por ciento de las personas contestaron positivamente a la pregunta. Los números reflejan una excelente aceptación del programa, lo cual representa un avance relevante para el curso; no solo porque ahora se conoce la opinión a ciencia cierta de los asistentes, sino porque se sabe que el programa instaurado ha brindado una buena experiencia educativa a los estudiantes.

- **En qué porcentaje satisfizo el programa a los estudiantes**



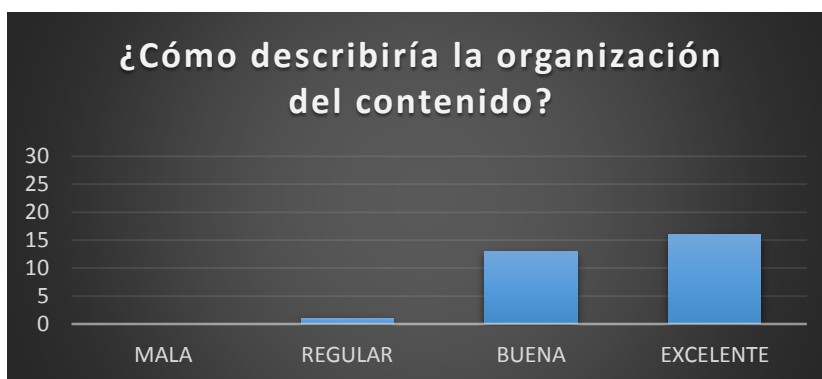
Veintiséis de los entrevistados contestaron que el curso satisfizo el cien por ciento de sus expectativas y cuatro contestaron que sólo los satisfizo un 70%. Por ser una pregunta cerrada y de opción múltiple, se desconoce aquello que no satisfizo por completo a las cuatro personas que lo calificaron con el 70%.

- **Qué les parecieron los temas del curso a los estudiantes**



Cinco de los entrevistados describieron a los temas como *buenos*, mientras que veinticinco los calificaron como *excelentes*. La selección de los temas fue acogida positivamente por los estudiantes inscritos al nuevo programa; hecho que ratifica la utilidad del análisis de necesidades para la elección de los mismos.

- **Opinión sobre la organización del contenido**



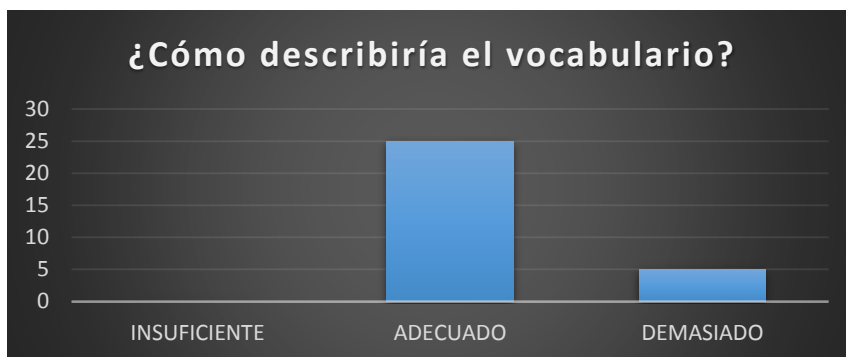
De los treinta informantes, trece dijeron que la organización del contenido les pareció buena, dieciséis dijeron que les pareció excelente y una persona contestó que la organización del contenido le pareció regular. Aunque el resultado es positivo, es de cierta forma ambiguo, por lo cual sería conveniente profundizar al respecto en un estudio posterior, el cual tendría como objetivo conocer de qué manera la organización del contenido no complació al cien por ciento a los estudiantes.

- **Opinión sobre la cantidad del contenido.**



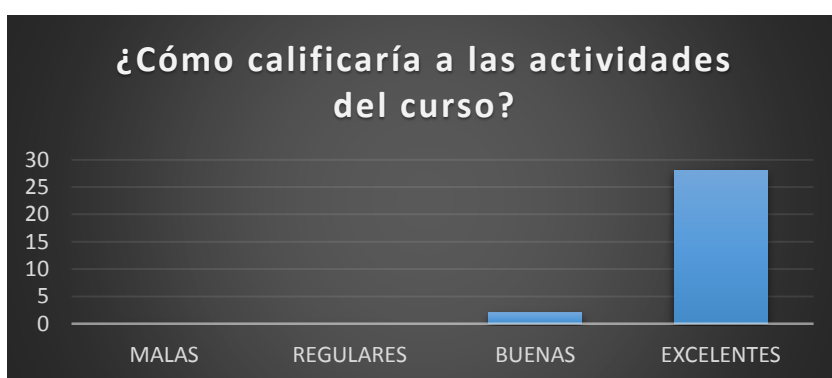
Esta pregunta se realizó con miras a conocer si los estudiantes pensaban que la cantidad de la información por tema había sido excesiva, escasa o apropiada. La respuesta demostró que el 90% de los estudiantes inscritos al nuevo programa de estudios del *Survival Spanish* consideró la cantidad del contenido adecuada al tema en cuestión.

- **Opinión acerca de la cantidad del léxico proporcionado en el curso.**



Por medio de esta pregunta se deseaba conocer si el estudiante se había sentido cómodo con la cantidad de unidades léxicas suministrada por tema, o si consideraba que éstas habían sido demasiadas o muy pocas. Una vez más, la mayoría de los informantes (veintiséis) estuvo satisfecho con el programa, señalando que la cantidad de vocabulario le había parecido adecuada. Únicamente cuatro personas pensaron que el contenido léxico fue más de lo necesario. Al analizar el nuevo Manual del curso, podría parecer ambicioso pretender aprender todas las unidades léxicas de cada tema durante la lección, pero en realidad el material está diseñado para ser utilizado tanto en la clase como fuera de ésta, incluso puede servir de guía lo largo de un viaje a través de un país hispano-hablante.

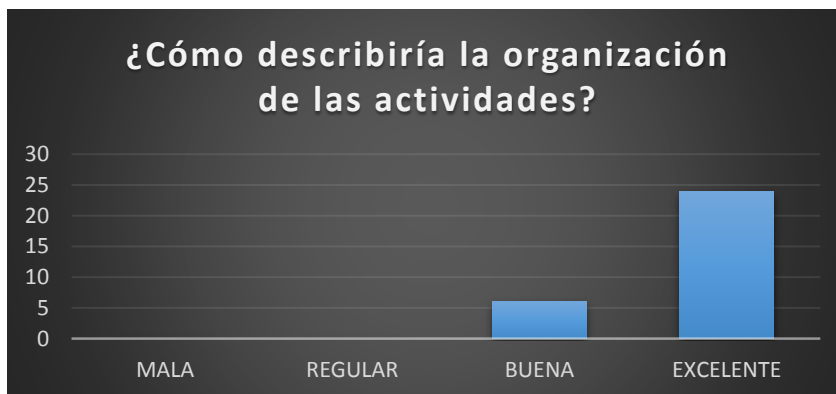
- **Opinión sobre las actividades o ejercicios realizados a lo largo del curso.**



Esta respuesta fue muy positiva, aproximadamente el 95% de los informantes respondió que las actividades o ejercicios les parecieron excelentes y solo dos individuos las calificaron como buenas. Es decir; las actividades no únicamente se adecuaron a sus necesidades, sino que les resultaron amenas y atractivas. Como se señaló anteriormente, las actividades se

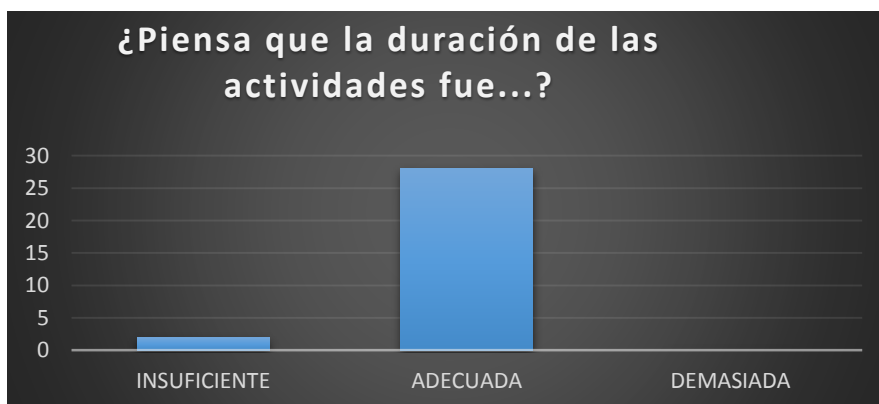
diseñaron en función de las tareas comunicativas, por ello el éxito éstas dentro del aula ayuda a preparar y orientar a los estudiantes para realizar las tareas comunicativas del mundo real.

- **Opinión sobre la organización de las actividades o ejercicios.**



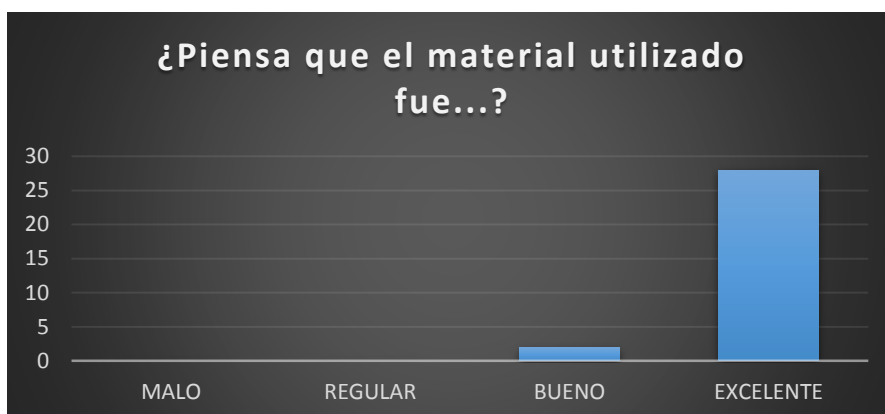
Los resultados reflejan buena aceptación de los estudiantes frente a la organización de las actividades o tareas efectuadas a lo largo del curso. Veinticuatro personas contestaron que la organización les pareció excelente y sólo seis contestaron que les pareció buena. Según los resultados, sistematizar las actividades y organizarlas en cada tema de la misma forma, proporcionó a los estudiantes una rutina que los hizo sentir cómodos a lo largo del curso

- **Opinión sobre la duración de las actividades o ejercicios llevados a cabo en el curso.**



La gráfica anterior señala que dos informantes no consideraron que el tiempo de cada actividad fuese suficiente para su realización, el resto de los entrevistados estuvieron completamente conformes con el tiempo otorgado para cada actividad.

- **Opinión acerca del material didáctico.**



El material didáctico consistió de un nuevo Manual (elaborado a través de esta investigación), el menú del restaurante Hecho en México, y un muñeco. Los estudiantes estuvieron muy complacidos con el material, de treinta informantes, veintiocho lo calificaron como excelente y solo a dos personas les pareció bueno.

Como se pudo observar a través de las gráficas, el curso cubrió las expectativas de todos los alumnos, la mayoría en un 100%.

La selección de los temas se adecuó a la naturaleza del curso y a las necesidades de los alumnos; por ello, veinticinco personas calificaron los temas como excelentes. Sin embargo; la organización de éstos no satisfizo por completo a los aprendientes, quienes la calificaron, casi en un cincuenta por ciento, como buena, incluso una persona la describió como regular. Esta última premisa trajo consigo los problemas relacionad con la recopilación de información, pues se desconoce por qué los estudiantes no estuvieron del todo satisfechos. Con ello, se establece que las preguntas de opción múltiple no permiten ahondar en el motivo de una respuesta, ya sea negativa o positiva; por lo cual se enfatiza la importancia agregar un apartado donde el informante pueda manifestar su parecer con sus propias palabras.

A pesar del resultado un tanto negativo sobre la organización del contenido, la cantidad del mismo fue descrita como adecuada por la mayoría de los entrevistados y tan sólo cuatro personas la consideraron excesiva.

La cantidad del componente léxico suministrado en el curso se estimó como adecuado. Únicamente cuatro personas lo consideraron desmedido, las mismas quienes opinaron que la

cantidad del contenido fue un tanto excesiva. Estas respuestas pueden estar basadas en cuestiones personales, relacionadas con la edad, el interés sobre los temas, la velocidad de aprendizaje, etcétera.

Las actividades o ejercicios tuvieron una excelente recepción, tanto en la selección, como en la organización y duración. Y por último, el material didáctico cubrió casi en un cien por ciento las expectativas de los estudiantes.

En general el curso y su programa tuvieron una excelente recepción por los estudiantes y profesores, a quienes les facilitó su práctica docente.

CONCLUSIONES

Al elaborar el programa para el curso *Survival Spanish* se pretendía que éste estuviese adaptado a cada uno de los componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Por ello, se consideró ideal al *Survival Spanish* para implementar las estrategias de confección de programas para cursos de idiomas, inspiradas en los estudios de David Nunan, Michael H, Long, Graham Crookes, Jack Richards y Sheila Estaire, entre otros.

De igual forma, se deseaba apelar, tanto a los rasgos de los estudiantes como a las condiciones de enseñanza pues, se cree firmemente que el medio ambiente y la sociedad definen a los alumnos de una institución y determinan la práctica didáctica en la misma. Por tal motivo, se realizó un estudio exhaustivo sobre el contexto, desde el Estado de Guanajuato hasta los pormenores del Centro Bilingüe de San Miguel. A través de este ejercicio analítico pudimos constatar que cada temas incluido en la tesis no solo es pertinente sino indispensable.

Gracias a los datos proporcionados por el INEGI y otras instituciones gubernamentales se dio a conocer las condiciones geográficas de la ciudad, su historia, estructura económica, marco demográfico y entorno lingüístico. Todos estos factores tuvieron un papel fundamental en nuestra investigación; primero, porque la ubicación geográfica, el clima, la arquitectura del lugar y sus recursos naturales han hecho de San Miguel de Allende un atractivo turístico internacional, principalmente para extranjeros provenientes de Estados Unidos y Canadá

Segundo, porque la historia de la ciudad se ve reflejada en su belleza arquitectónica, en su multiculturalidad y en el estilo de vida de sus habitantes. Los otomíes, la conquista, el catolicismo, las corrientes artísticas y la vida contemporánea convergen en esta ciudad, motivo del variado del entono lingüístico.

Tercero, puesto que la estructura económica y la explosión demográfica sustentan la trascendencia de las escuelas de español para extranjeros en la escomía e la ciudad, y esclarecen el por qué de los abundantes maestros o tutores privados (muchas personas dan

clases de español como una forma de obtener ingresos económicos sin tener la preparación académica requerida para tal profesión).

Basado en las premisas anteriores, se creyó oportuno inquirir también en las características de las diferentes escuelas de E/L2 de San Miguel de Allende, con el fin de realizar un estudio comparativo entre éstas y el Centro Bilingüe de San Miguel. Por medio de un trabajo de campo, descubrimos sus fundamentos lingüísticos, el tipo de alumno al cual se dirigen, sus propuestas educativas, el material didáctico utilizado, los recursos con los que cuentan y los cursos que ofrecen. De forma más detallada analizamos el centro educativo donde se llevó a cabo esta investigación, y descubrimos los pormenores de la escuela, y con ello, la naturaleza del *Survival Spanish* y sus estudiantes.

Por otro lado, se consideraba fundamental contar con un vasto marco teórico, no como un requisito académico, sino como un sustento lingüístico para la toma de decisiones y selección de los elementos que conformarían el programa.

Uno de los aspectos de relevancia, fue profundizar en las diferencias entre adquisición y aprendizaje puesto que los estudiantes del curso *Survival Spanish* solo cuentan con diez horas de aprendizaje instruido; es decir, gran parte del conocimiento se debe obtener a través de la adquisición fuera de aula.

Gracias a una investigación *del todo a las partes*, se logró delimitar claramente las pautas para el diseño del programa, explorando las teorías lingüísticas y determinando los enfoques en los que se basa el curso, las habilidades lingüísticas, los componentes lingüísticos que contiene programa, los diferentes tipos de enfoque y los pasos para la creación de los programas de idiomas según el Enfoque por tareas. Gracias al marco teórico la investigación que al principio parecía limitante (por el tipo de curso y su duración), resultó extensa y fructosa.

Los conocimientos extraídos de decenas de libros dieron forma y estilo al programa del curso *Survival Spanish*, lo cual a pesar de ser un trabajo exhaustivo, es imprescindible. Probablemente en ello radica la negligencia con la que se diseñan programas para cursos de idiomas.

Saber qué enseñar y cómo hacerlo depende de muchos factores, pero el más relevante para este estudio fue conocer profundamente a los estudiantes que asisten al *Survival Spanish* del Centro Bilingüe de San Miguel. Las personas que toman un curso de idiomas no son solo un grupo de individuos que quieren aprender una lengua; estos hombres y mujeres tienen perspectivas, anhelos, metas y actitudes hacia la lengua meta, incluso poseen estilos personales a la hora de relacionarse con los nativo-hablantes y su cultura. Si el curso en cuestión no se adapta a las necesidades y características de los aprendientes, entonces no se estará tomando en cuenta la pieza más importante en la enseñanza de una lengua: el estudiante. Pensando en todo esto, se aplicó un cuestionario de necesidades a treinta informantes que se inscribieron al curso en la primavera del 2012, los resultados ahí obtenidos fueron elementos cruciales.

Herramientas visuales como gráficas y tablas, facilitaron presentar los resultados de los cuestionarios en una forma muy ilustrativa. Los datos obtenidos, que gracias a las gráficas fueron fáciles de organizar, establecieron las metas de los estudiantes, las cuales, a su vez, se tradujeron en objetivos didácticos. De la información obtenida del primer cuestionario se pudo seleccionar y organizar el contenido y las actividades. Utilizando el método de Michael H. Long se puntualizó la metodología que sería utilizada a lo largo del curso.

Según los resultados obtenidos en el cuestionario de evaluación del curso, cada uno de los propósitos de nuestra tesis se lograron satisfactoriamente. Sin duda, el programa sistematizó las clases, mejoró y simplificó el material didáctico, y organizó las diez horas de su duración de tal manera, que aunque cada profesor cuente con un estilo particular de enseñanza los estudiantes obtuvieran la misma información y por ende, que los resultados sean análogos.

La elaboración de programas o currículos es una tarea ardua pero indispensable. Creemos firmemente que cada curso de idiomas debe tener un programa adecuado a sus características. No es lo mismo un curso breve con miras cien por ciento comunicativas como el *Survival Spanish*, dirigido a turistas, que un curso de traducción legal para intérpretes que requieren comunicarse con Notarios Públicos en San Miguel de Allende, o un curso de español de términos específicos para ingenieros alemanes que laboran en una planta de la BMW en Querétaro, y así sucesivamente.

Es satisfactorio saber que el programa resultó exitoso y se encuentra implementado actualmente en la escuela Centro Mexicano de San Miguel (antes Centro Bilingüe). Además, éste ha servido como modelo para los programas del resto de los cursos impartidos en la escuela.

A pesar del éxito demostrado, a lo largo de la investigación nos encontramos con dificultades no previstas, como los problemas de sistematización de las preguntas de los cuestionarios, la posible sobre generalización en las preguntas con opciones múltiples y la falta de inclusión de respuestas abiertas. También se cree pertinente la posibilidad de crear, en lo posterior, un cuestionario dirigido los profesores para que les permita exponer sus experiencias al impartir el nuevo programa.

El programa del *Survival Spanish* se implementó de forma exitosa (como se observa en las respuestas obtenidas en el segundo cuestionario) y, hasta la fecha, es empleado junto con el material didáctico que se elaboró a partir de la presente investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Andujar, J. y Dixon, D. (1996). *Workbook in Everyday Spanish*. United States: Pearson.
- Berwick, R. (1989). “Needs assessment in language programming: from theory to practice”. En Johnson, R. K. (Ed). *The second language curriculum* (pp.48-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Boris, C. (2004). *Spanish Grammar the Easy Way*. USA: Baron's.
- Breen, M. (1984). “Process syllabuses for the language classroom”. En C. Brumfit (Ed.), *General English syllabus design*. Oxford: Pergamon Press.
- Breen, M. y Candlin, C. (2002). *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Brindley, G. (1984). “The role of needs analysis in adult ESL programme design”. En R. K. Johnson (Ed.). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burstall, C. (1975). *Factors Affecting foreign-Language Learning: A consideration of some recent research findings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Singapore: SEAMEO
- Caston, R. y Garcia, E. (2003). *Aula latina 1*. Barcelona: Difusión.
- Chomsky, N. (1975). *Reflection on Language*. New York: Pantheon.
- Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del profesor de español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Dubin, F. y Olshtain, E. (1997). *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Giovannini, A., et al. (1996). *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.

Harmer, J. (1983). *The practice of English language teaching*. New York: Longman.

Hayes, J. y Flower, L. (1980), "Identifying organization of writing processes". En L. Gregg y Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interedicipliary approach* (pp.3-30). N.Y: Lawrence Erlbaum Associates.

Hidalgo, A. (2004). *Fonética y Fonología españolas*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Hutchison, T. y Waters, A. (1996). *A Learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson, K. (2003). *Desing Language Teaching Task*. England: Ed. Palgrave Mac Millar.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen S. (2013) *Second Language Acquisition, Theory, Application and Some Conjectures*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lee, W. (1980). "National Syllabuses Construction for Foreign-Language Teaching: Reconciling the Approaches", *ELTdocuments No.108* (pp.81-85). England: The British Council.

Littlewood, W. (1981). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.

Llamazares, T. (1998): "La competencia comunicativa", en *Enseñanza de las lenguas: comunicación y tecnología*. Actas del I Congreso Nacional de Didáctica de la Lenguas en el Sistema Educativo Español. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Lomas, C. et al. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativas y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Ed. Paidós.

Long, M. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M y Doughty, C. (2009). *The Handbook of Language Teaching*. USA: Wiley- Blackwell.

- López, J. (1958) *Didáctica de las lenguas vivas*. México: U. N. A. M.
- Martín, E y Sans, N. (2008). *Gente 1. Curso de español basado en el enfoque por tareas*. España: Difusión.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Navarro, T. (2004) *Manual de pronunciación española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones científicas. Vigésima octava edición.
- Nunan, D. (1988) *Syllabus Desing*. Oxford: Oxoford University Press.
- Nunan, D. (1996) *El diseño para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ornat, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Pellegrino, A. (2005). *Study aboard and second language use. Constructing the self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quilis, A. (1993). *Tratado de Fonética y Fonología Españolas*. Madrid: Gredos
- Revilla, S. (2001). *Gramática Española Moderna. Un nuevo enfoque*. México: McGraw-Hill.
- Reyhner J. (2003). *Nurturing Native Languages*. Arizona: Arizona University.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1992). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Sidney: Longman.
- Rubin, J. y Thompson, I. (1994). *How to be a more succesful languange learner*. Massachussets: Heinle & Heinle publishers.

Sánchez, A. (2001). Sequencing of activities and motivation. En V. Codina y E. Alcón, (Eds.), *Language Learning in the Foreign Language Classroom*, pp. 116- 132. Castellón: Universidad Jaume.

Santamaría, M. (2006). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. España: Universidad de Alicante.

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.

Spratt, M et al. (2011). *The Teaching Knowledge Test Course. Modules 1, 2 and 3*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swain, M. (1995). "Three functions of output in second language learning". En Cook, G. y Seidlhofer (Eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Van Patten., W. (2006). *Theories in Second Language Acquisition*. New York: Erlbaum.

Widdowson, H. (1987). "Aspects of syllabus design". En M. Tickoo (Ed.), *Language syllabuse*. State of the art. Singapore: RELC.

Wolfgang, K. (1990). *A theory of language acquisition is not so easy*. *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

SITIOS ELECTRÓNICOS

Alonso-Cortés, M. (2003) *Otros medios de comunicación, otras perspectivas del Enfoque por tareas*. Actas ASELE XIV. Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0111.pdf

Alzate, J. (s.f.) *Apuntes auxiliares para la materia de Fonética y Fonología 1 de la Escuela de Lenguas y Literaturas Hispánicas de la UMSNH*. Disponible en <http://fonetica.juan-alzate.com/NR/phonetique.pdf>

Amigos del Parque. <http://amigosdelparquesma.org/>

Asociación de Amigos de los Animales de San Miguel de Allende, A.C. <http://amigos-sma.org/>

Baralo, M. (2000). *Desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*, Carabela, No. 47. Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>

Baralo, M (2001). *La construcción del lexicon en el español/LE: transferencia y construcción creativa*. Actas ASELE XI. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0165.pdf

Bartolí, M. (2005). *La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras*. Phonica, vol. 1. Disponible en http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf

Behiels, L. (2010). *Estrategias para la comprensión auditiva*. Revista digital, marco ELE, núm. 11. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/navas/08.behiels.pdf>

Bran, M. (2007). *Principles of Communicative Language Teaching and Task-Based Instruction*. Disponible en <http://www.pearsonhighered.com/samplechapter/0131579061.pdf>

Cadierno, T. (2010). *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua*. Revista didáctica ELE, vol. 10. Disponible en http://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf

Cassany, D. (2009) *La composición escrita en E/LE*. Revista digital marco ELE Núm. 9. Disponible en http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf

Castillo, R. (Octubre 2013). *San Miguel wins top city award*. The New York Times. Disponible en <http://www.thenews.com.mx/index.php/mexico-articulos/15130-san-miguel-wins-top-city-award>

Centro Bilingüe de San Miguel. Disponible en <http://centrobilingue.sanmiguelinfo.com/about.php>

Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos. www.cvc.es

Clima y flora del San Miguel de Allende. (s.f). Disponible en [http://www.elclima.com.mx/clima y flora de san miguel de allende.htm](http://www.elclima.com.mx/clima_y_flora_de_san_miguel_de_allende.htm)

Córdoba, P. (2005). *La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades.* Universidad de Costa Rica. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/447/44750107.pdf>

Cuellar, F. L. *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Estado de Guanajuato.* (s.f). Disponible en <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/EMM11guanajuato/municipios/11003a.html>

Curso de Español para Chinos. *Periodistas en Español.* Com. Disponible en <http://periodistas-es.com/curso-de-espanol-de-supervivencia-para-chinos-16091>.

Datos geográficos de Guanajuato. (s.f.). Disponible en <http://www.guanajuato.gob.mx/nuestro-estado.php>

De la Maza, F. (1972). *San Miguel de Allende. Su historia. Sus monumentos.* México: Frente de afirmación hispanista A.C. Disponible en <http://www.hispanista.org/libros/alibros/44/vers/lb44a.pdf>

Domínguez, P. (2008). *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera.* Universidad de Tenerife: Marco ELE. http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf

Estaire, S. (2010). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas.* Disponible en http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf

Eusebio, S. (1996). La enseñanza de la expresión escrita en los cursos de E/LE. *Actas ASELE VII.* p.207. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0203.pdf

Fleming, N., Baume, D. (noviembre 2006). *Learning Styles Again: VARKing up the right tree!*, Educational Developments, SEDA. Disponible en <http://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Educational-Developments.pdf>

Fruns, J.(s.f.). Reseña sobre Richards y Theodore S. Rodgers. “La enseñanza comunicativa de la lengua”. En *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/fruns01.htm

Gardner, R. y Lambert, W. (1959). *Motivational variables in second language acquisition.* *Canadian Journal of Psychology.* Disponible en <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/CAALOttawa2009talkc.pdf>

Gómez M y Zanón, J. (1994). *Enseñanza de la gramática Mediante tareas*. Actas ASELE V. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0087.pdf

Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (enero-abril 2012). *Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación primaria*. Profesorado, revista del currículum y formación del profesorado, vol. 16. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>

Instituto Allende. *Historia*. (s.f.). Disponible en <http://instituto-allende.edu.mx/historia>

Instituto Mexicano de Geografía y Estadística. (s.f.). Disponible en <http://www.inegi.org.mx/movil/MexicoCifras/mexicoCifras.aspx?em=11003&i=e>

Jardín Botánico, Zona de Preservación Ecológica, San Miguel de Allende, Guanajuato, México. (s.f.). Disponible en <http://www.elcharco.org.mx>

Kremers, M. (2000). *El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral*. Actas ASELE XI. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0461.pdf

La gran Enciclopedia de Economía. (s.f.). Disponible en <http://www.economia48.com/spa/d/sectores-economicos/sectores-economicos.htm>)

Lobos, J. A. (s.f.) *La internacionalización de San Miguel de Allende*. (Fecha de consulta 26 de abril del 2013). Disponible en http://20062012.sre.gob.mx/eventos/forogoblocales/2006/documentos/juanantonioj_sma.pdf

Long, M. y Crookes, G. (1992). *Three Approaches to Task-Based Syllabus Design*. TESOL Quarterly, Vol. 26. Disponible en <https://canlloparot.files.wordpress.com/2013/04/longcrookes1.pdf>.

Long, M. (s.f.). *Task-Based Language Teaching*. University of Maryland. Disponible en: http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/dtk234/2011_FEB/Keynote_-_M_Long_hand_out.pdf

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: *Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación* (2002). Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Rahimpour, M. (2010). *Current trends on syllabus design in foreign language instruction*. *Procedia Social and Behavioral Science*. Disponible en <https://linguisticsnotes.files.wordpress.com/2012/09/intro-to-week-2.pdf>

Nunan, D. (1991). *Communicative Task and the Language Curriculum*. TESOL, Quarterly, vol. 25. No.2. Disponible en <http://ontesolteacherscorner.com/CommunicativeTasksAndTheLanguageCurriculum.pdf>

Núñez, L. et al. (2007). *From Curriculum to syllabus design: The different stages to design a programme*. Memorias del III foro de estudio de lenguas. (FONALEF). Disponible en http://fel.ugroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONALEL_III/Nunez_y_Bodegas_Irma_Dolores.pdf

Ortega, A. y Torres, S. (1994). *Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera*. Actas ASELE VI. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0301.pdf

Otero, M. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un curso hacia la competencia comunicativa. ¿Dónde entra la gramática?* Univesidade Estadual Paulista - Campus de Assi. Actas ASELE IX. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf

Curso de Español para Chinos. Periodistas en Español. Com. Disponible en <http://periodistas-es.com/curso-de-espanol-de-supervivencia-para-chinos-16091>.

Plan de Gobierno Municipal H. Ayuntamiento de San Miguel de Allende, Gto. 2006-2009. Gobierno del Estado de Guanajuato. Disponible en http://www.sanmigueldeallende.gob.mx/transpa_prueba/docs/22/1392739068.pdf

Richards, J. (2013). *Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design*. University of Sydney, Australia, Journal 44. Disponible en <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Curriculum-Approaches-in-Language-Teaching.pdf>

Rodríguez, R. *La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos*. Università degli Studi di Milano. (s.f.). Disponible en http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/16/16_231.pdf

Romanelli, S. (2009). *Integración de la pronunciación con las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva en el aula de español como segunda lengua y extranjera (ELSE) Enfoque por tareas*. Phonica, vol. 5. Disponible en <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica5/documentos/678.pdf>

Salvisberg, J. (Febrero-marzo, 2005). *Cognitive style and learning strategies*. IATEFL ISSUES. Disponible en <http://associates.iatefl.org/pages/materials/voicespdf/ltskills8.pdf>

Sánchez, D. (2009). *La expresión escrita en la clase de E/LE. Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*. Marco ELE suplementos, No. 8. Disponible en http://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf

SDP Noticias. (Diciembre del 2012). Disponible en <http://www.sdpnoticias.com/estados/2012/12/18/se-duplica-en-10-anos-numero-de-residentes-extranjeros-en-guanajuato>

Villaescusa, I. (2009). *La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE*. Universidad de Hong Kong (Hong Kong). Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf

Soler-Espiauba, D. (s.f.). *Los factores emocionales en la enseñanza del E/2L*. El trasvase intercultural. Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0819.pdf

Sonsoles, F. (2011) *Nuevos desarrollos y propuestas curriculares: programar a partir del MCER*. Suplementos Marco ELE, *núm.* 12. Disponible en

<http://marcoele.com/descargas/12/fernandez-programar.pdf>

Survival English (s.f.). Disponible en <http://www.macmillanenglish.com/courses/survival-english/>

Survival Spanish for Travelers. (s.f.) Escuela peruana de español. Disponible en

http://www.peruwayna.com/Survival_spanish_for_travevelers_ESP.html

Vidiella, M. (2009). *El enfoque léxico en los manuales de E/LE*. Universidad de Barcelona Suplementos Marco ELE, *núm.* 14. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>


Warren Hardy School. (s.f). Disponible en www.warrenhardy.com

Zanón, J., Estaire, S. (2010). *El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español*. Marco ELE, *Núm.*11. Disponible en

<http://www.marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1. Muestra de un programa semanal del Curso básico para niños del Centro Bilingüe de San Miguel impartido por el profesor Juan Miguel Olvera.



CENTRO BILINGÜE DE SAN MIGUEL

Nombre del alumno: Michael Arriola

Nombre del profesor: Juan Miguel Olvera

Nivel: Básico

Fecha: 14/02/2012

Objetivo: Que el alumno pueda reconocer los sonidos del español, aprenda los números, colores, no mires básicos de comida y los días de la semana. Que el alumno aprenda el presente simple y pueda describirse y describir a otros utilizando el verbo ser y estar.

Hora	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00-9:00	Introducción: saludos. Enseñar como proporcionar información personal. Vocabulario: los números.	De escribir estados de ánimo: ¿Cómo estás? Vocabulario: los días de la semana.	Descripción con el verbo ser. Vocabulario: adjetivos comunes y colores.	Señalar que nos gusta o no nos gusta con el verbo gustar. Vocabulario: comida básica	Reposo general. Vocabulario: repaso general.
9:00-10:00	Actividad: <i>Adivina cómo me llamo.</i> Juego con mapas: <i>yo vivo aquí.</i>	Actividad: <i>Yo creo que está...</i> (estado de ánimo). Juego: <i>diviértete los días.</i>	Actividad: <i>Dibujar a la familia y describirlos.</i> Juego: <i>serpientes y escaleras.</i>	Actividad: <i>Colores son tus colores, día de la semana y comida favorita.</i> Juego: <i>colocar.</i>	Actividad: <i>De paseo por SMU.</i>
10:00-10:30	receso	receso	receso	receso	receso
10:30-11:00	Reposo general.	Reposo general.	Reposo general.	Reposo general.	Despedida.

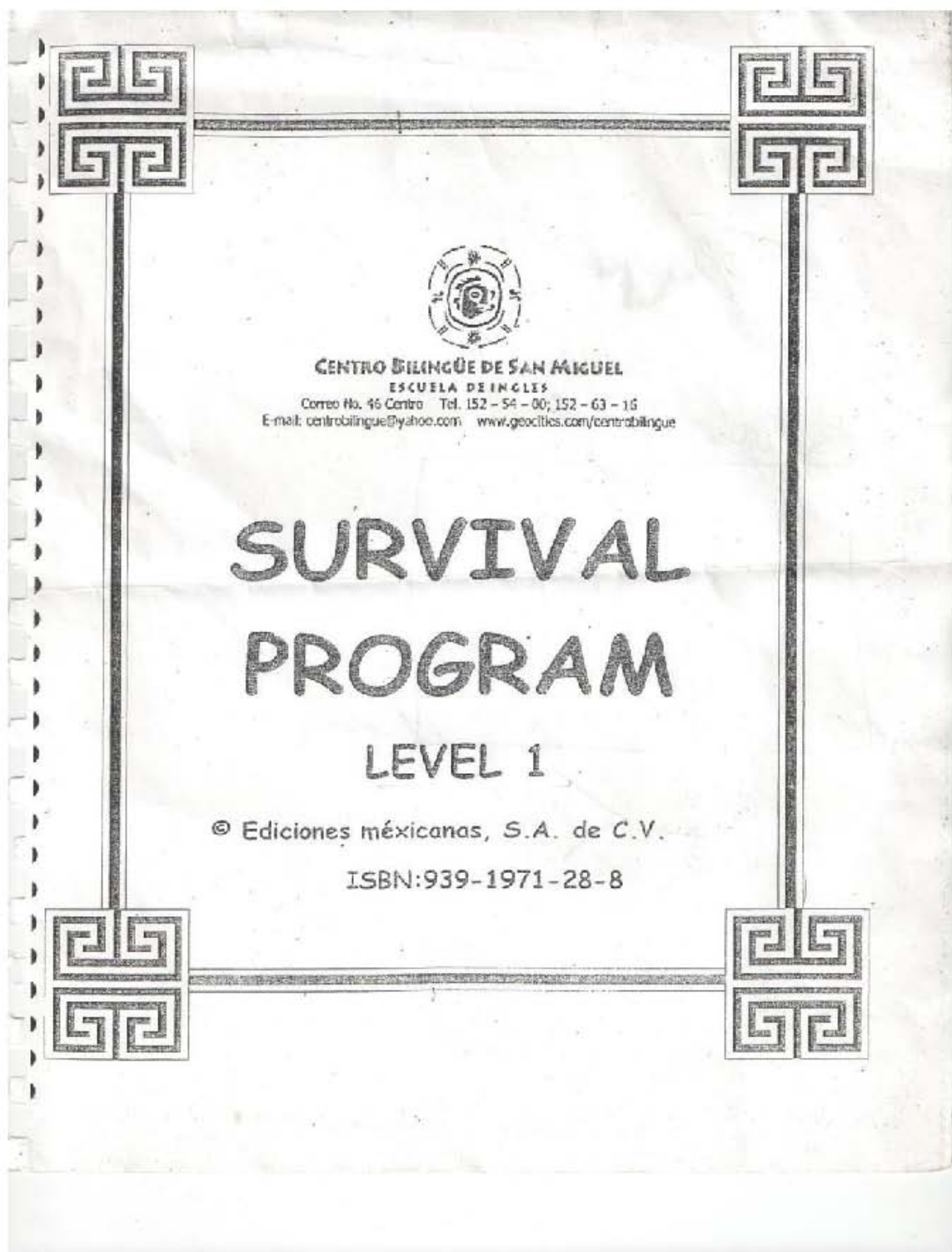
ANEXO 2. Programa para los cursos de primavera, verano e invierno del Centro Bilingüe de San Miguel.



CENTRO BILINGÜE DE SAN MIGUEL


Weekly Spanish Program					
HOUR	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
8:30 - 9:00	Games: Meaningful play	Games: Meaningful play	Games: Meaningful play	Games: Meaningful play	Games: Meaningful play
9:00 - 9:15	Greetings	Greetings	Greetings	Greetings	Greetings
9:15 - 9:30	Music: Mexican Songs	Music: Mexican Songs	Music: Mexican Songs	Music: Mexican Songs	Music: Mexican Songs
9:30 - 10:15	Vocabulary Expressions	Vocabulary Expressions	Vocabulary Expressions	Vocabulary Expressions	Vocabulary Expressions
10:15	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch
10:30 - 11:30	Intensive Spanish	Intensive Spanish (Tuesday Market)	Intensive Spanish	Intensive Spanish	Field Trip
11:30 - 12:30	- Mexican Folk - Dance - Flamenco Dance - Prehispanic Dance - Art - Crafts - Salsa - Drama	- Mexican Folk - Dance - Flamenco Dance - Prehispanic Dance - Art - Crafts - Salsa - Drama	- Mexican Folk - Dance - Flamenco Dance - Prehispanic Dance - Art - Crafts - Salsa - Drama	Mexican Cooking	Field Trip
12:30 - 1:30	Lecture: Field Trip Factories	Lecture: Field Trip Markets	Lecture: Field Trip City Tour	Lecture: Field Trip Mexican Cooking	Fiesta Mexicana
1:30	Good bye	Good bye	Good bye	Good bye	Good bye
3:00	Homework: Journals	Homework: Journals	Homework: Journals	Homework: Journals	Homework: Journals
4:00 - 6:00	Volunteer Aid	Volunteer Aid	Volunteer Aid	Volunteer Aid	Volunteer Aid
	English classes club	Orphanages	Help/Dogs/Cats	Help/Garbage	Environmental Problems

ANEXO 3. Carátula del *Libro de ayuda* utilizado para impartir el curso *Survival Spanish* del Centro Bilingüe de San Miguel previamente a la esta investigación.



ANEXO 4. Muestra de dos programas semanales para el curso *Survival Spanish* del Centro Bilingüe de San Miguel impartidos por distintos profesores.

Programa para el curso *Survival Spanish* impartido por la maestra María del sol Zetina Hernández.



CENTRO BILINGÜE DE SAN MIGUEL

Nombre de los alumnos: Sandor Schwartz, Donnie Masterton, Angela D'oud y Drake Dowda. **SURVIVAL SPANISH**

Nombre del profesor: María del sol Zetina Fecha del curso: 6/23/2012

Plan del curso:

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
10:00- 11:00	Introducción. Diálogos: "Yo me llamo" y "Yo soy de... y vivo en..."	Revisión de tarea. Día oigo. "Buenas tardes..."	Revisión de tarea. Repaso del verbo ir.	Revisión de tarea. Diálogo: "Qué quiero comer".	Revisión de tarea. Diálogo: "¿Dónde está...?"
11:00- 12:00	Expresar nuestras necesidades: Yo necesito... Gramática: pronombres personales, verbo necesitar más un sustantivo y en perífrasis verbal. Vocabulario: objetos de uso común.	Decir a dónde nos dirigimos: Yo voy a... Gramática: verbo ir más un sustantivo. Vocabulario: lugares importantes en la ciudad.	Decir que vamos a hacer mañana: Yo voy a comer, etc. Gramática: futuro con verbo ir en perífrasis verbal. Vocabulario: 10 verbos comunes.	Decir es lo que queremos: Yo quiero un... Gramática: verbo querer más sustantivo y en perífrasis verbal. Vocabulario: comida.	Preguntar ubicación de lugares: ¿Dónde está...? Gramática: verbo estar más sustantivos y adjetivos calificativos. Vocabulario: adjetivos calificativos de humor.

Programa para el curso *Survival Spanish* impartido por el maestro Luis Espino.



CENTRO BILINGÜE DE SAN MIGUEL

Nombre de los alumnos: Sally White, Mimi Carrera, Daniel O'brian, Ruth Swain y Linda Stevans

SURVIVAL SPANISH

Nombre del profesor: Luis Espino

Fecha del curso: 06-03-2012

Plan del curso:

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
10:00-11:00	Conjugación de los verbos regulares en presente. Ejercicios con el manual de actividades.	Conjugación del verbo ir. Ejercicios con el manual de actividades.	Conjugaciones con el verbo necesitar más otro verbo. Ejercicios con el manual de actividades.	Conjugación con el verbo querer. Ejercicios en el manual de actividades.	Repaso y preguntas.
11:00- 12:00	Vocabulario: días de la semana, horas y meses	Vocabulario: lugares importantes.	Vocabulario: comestibles.	Vocabulario: adjetivos.	Repaso y preguntas

Sample needs analysis survey form.

This form was developed for use at the Pennington Migrant Education Center, South Australia. Students complete the forms with assistance from the bilingual information officers.

Date: _____ ASLPR: _____

Name: _____

Address: _____

Age: _____ Country of Origin: _____

Family: M.S.W.D. No. Of Children: _____

Ages: _____

Other relatives in Australia: _____

Elsewhere: _____

Education: _____ No. Of years _____

Qualifications: _____

finished: _____ Why study _____

English Study: _____

Employment: _____ Main occupation: _____

Other Jobs held: _____

In Australia: _____

Type of job _____

sought: _____

Interests: _____ e.g. hobbies, sports, leisure activities: _____

Skills: _____

First language _____ Other spoken: _____

Other studied: _____

Language learning:

A. Do you like to learn English by

READING WRITING LISTENING AND SPEAKING OTHER

Which do you like the most? _____

B. Do you like to study grammar

Learn new words Practise the sounds and pronunciation

Which do you like the most? _____

C. Do you like to learn English by:

_____ cassettes
 _____ games
 _____ talking to English speakers
 _____ studying English books
 _____ watching T.V.

What is the most important (1-3) to you? _____

D. Macroskills

1. Reading

(a) Can you use a dictionary _____
 _____ a Little _____ very well _____

(b) What can you read in English:

Simple stories
 Newspapers
 Forms: bank
 P.O
 C.E.S.
 Advertisement shopping
 Housing
 Employment
 Bus timetables
 Maps/directories
 School notes

(c) What are most important for you to learn now: _____

2. Writing

(d) Do you ever write letters _____
 Notes to teachers
 Fill in forms

(e) Which is the most important for you to learn now: _____

3. Listening and speaking:

(f) Who do you speak with in English _____

(g) (g) How much do you understand?
 Little a lot 100%

Shopp assistants
 Neighbors and friends
 Bus drivers
 Medical people
 Teachers
 Employers
 Others

(h) Who is the most important for you to learn to speak with now?: _____

(i) Do you watch T.V.
Listen to the radio

(j) How much do you understand?

E. How do you learn best

	No	A Little	Good	Best
Alone				
Pairs				
Small group			*	
Class				
Outside class				

F. What do you feel are the most important things for you to

Short
term _____

Long
term _____

G. How much time is available for study now:

Per
day _____

Per week

Where would you like to study:

I.L.C.

Home

H. Agreement
Length _____ to _____

How often do you want supervision:
Date of your first supervision: _____


Comments (may include impressions of interviewer/interpreter):

I. Interviewer: _____

Interpreter: _____

Date: _____

ANEXO 7. Cronograma del programa implementado para el curso *Survival Spanish* del Centro Bilingüe de San Miguel.



CENTRO BILINGÜE CRONOGRAMA DEL CURSO SURVIVAL SPANISH PARA 10 HORAS.

Minutos totales: 120	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
5 min	Actividades rompehielos: Introducir el curso y explicar el uso del Manual. *Uso de inglés.	Actividades rompehielos: Saludar y hacer preguntas de cortesía a los alumnos utilizando el Input recibido en la clase anterior. *Uso de inglés.	Actividades rompehielos: Saludar y hacer preguntas sobre la experiencia comunicativa en restaurantes y bares. *Uso de inglés.	Actividades rompehielos: Saludar y preguntar sobre sus experiencias comunicativas en las compras. *Uso de inglés.	Actividades rompehielos: Saludar y concluir el curso. *Uso de inglés.
5 min	Actividades introductorias: Hablar sobre los saludos en español. *Uso de inglés	Actividades introductorias: Hablar sobre la comida mexicana. *Uso de inglés y español.	Actividades introductorias: Hablar sobre las tiendas en San Miguel de Allende. *Uso de inglés y español.	Actividades introductorias: Hablar sobre distintos lugares en México. *Uso de inglés y español.	Actividades introductorias: Hablar sobre situaciones de emergencia. *Uso de inglés y español.
15 min	Input para la tarea comunicativa: Diálogos: "En un hotel" y "Conocer a una persona". Material didáctico: Manual.	Input para la tarea comunicativa: Diálogos: "En un restaurant" y "En un bar". Material didáctico: Manual.	Input para la tarea comunicativa: Diálogos: "En una tienda" y "En el Mercado". Material didáctico: Manual.	Input para la tarea comunicativa: Diálogos: "Comprando un boleto" y "Dónde está...?". Material didáctico: Manual.	Input para la tarea comunicativa: Diálogos: "Con un policía" y "Con un doctor". Material didáctico: Manual.
20 min	Tarea/ actividades: Vacio de información: Presentarse a sí mismo al grupo. Dar y pedir información personal. Material didáctico: Manual. Trabajo con el salón y en parejas.	Tarea/ actividades: Role-play: "Ordenar comida en un restaurante". Material didáctico: Menú del restaurante Hecho en México y Manual. Trabajo en parejas.	Tarea/ actividades: Vacio de información: Completar el diálogo en una tienda. Material didáctico: Manual. Trabajo individual.	Tarea/ actividades: Role-Play: "Comprar un boleto de autobús" y "Pedir un taxi". Material didáctico: Manual. Trabajo en parejas y con el grupo.	Tarea/ actividades: Ejercicio deductivo: Relacionar las columnas. Vacio de información: Completar un diálogo con la información del diálogo. Material didáctico: Manual. Trabajo individual.
10 min	Preguntas sobre el tema: Dudas y preguntas sobre el tema. *Uso de inglés.	Preguntas sobre el tema: Dudas sobre el tema. *Uso de inglés.	Preguntas sobre el tema: Dudas referentes al tema. *Uso de inglés.	Preguntas sobre el tema: Dudas acerca del tema. *Uso de inglés.	Preguntas sobre el tema: Dudas y preguntas sobre el tema. *Uso de inglés.



CENTRO BILINGÜE CRONOGRAMA DEL CURSO SURVIVAL SPANISH PARA 10 HORAS.

15 min	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO
15 min	Vocabulario-Input: Abecedario y preguntas. Material didáctico: tarjetas y Manual.	Vocabulario-Input: Cubiertos, trastes, comida, bebidas y adjetivos calificativos. Material didáctico: Manual y láminas en el pizarrón.	Vocabulario-Input: Números y víveres. Material didáctico: láminas en el pizarrón y Manual.	Vocabulario-Input: Lugares, días de la semana, meses y la hora. Material didáctico: Manual y calendario.	Vocabulario-Input: Partes del cuerpo y la cara. Material didáctico: Manual y muñeco.
20 min	Ejercicios de práctica: Ejercicio de apreciación auditiva: escribir las letras que dicte el profesor. Ejercicio de memoria. Material didáctico: Manual. Trabajo individual.	Ejercicios de práctica: Ejercicio de apreciación auditiva: escribir las palabras que dicte el profesor. Material didáctico: Manual. Trabajo individual.	Ejercicios de práctica: Ejercicio de apreciación auditiva: escribir los números que dicte el profesor. Material didáctico: Manual. Trabajo individual.	Ejercicios de práctica: Vacio de información: Decir información de estancia en San Miguel. Trabajo en parejas. Escribir la hora. Material didáctico: Manual. Trabajo individual.	Ejercicios de práctica: Actividades kinestésicas: Identificar partes del cuerpo con muñeco. Seguir instrucciones de movimiento. Material didáctico: Manual y muñeco.
10 min	Explicación gramatical: El verbo necesitar. Tarea: escribir 9 oraciones con el verbo necesitar.	Explicación gramatical: El verbo querer. Tarea: escribir 9 oraciones con el verbo querer.	Explicación gramatical: El verbo tener. Tarea: escribir 9 oraciones con el verbo tener.	Explicación gramatical: El verbo ir. Tarea: escribir 9 oraciones con el verbo ir.	Explicación gramatical: El verbo estar.
5 min	Cierre de la clase: Conclusión y despedida.	Cierre de la clase: Conclusión y despedida.	Cierre de la clase: Conclusión y despedida.	Cierre de la clase: Conclusión y despedida.	Cierre de la clase: Conclusión y despedida.

BASIC SURVIVAL

Hello!

Welcome to the Spanish Survival course at Centro Bilingüe de San Miguel.

In this course you will learn basic notions of Spanish language, which will allow you to communicate with native speakers about your basic needs.

This course is based on a students' needs analysis, the Communicative approach and the Task-Based teaching Method.

We have divided this Manual in 5 main topics:

1. Introducing yourself & learning courtesy phrases.
2. Eating and drinking at a restaurant or a bar.
3. Shopping.
4. Using transportation and asking for directions.
5. Communicating in emergency situations.

The course has a total of 10 hours (2 hours a day). Each day you will see one topic, in the order they appear in the list of above. The topics in this Manual are divided in 4 parts: dialogs, tasks/activities, vocabulary and excersises/activities. With this Manual you will be able to participate, to ask and to play in the class. You can practice in visual, oral and kinesthetic way; all this surrounded by a relax but professional enviroment.

Our teachers are highly trained and they will be happy to answer your questions, to listen you recommendations, to give and receive feedback and to help you in every single possible way towards your Spanish learning process.

Best regards

María del Sol Zetina Hernández

Course Coordinator

1

I. INTRODUCCIÓN PERSONAL Y FÓRMULAS DE CORTESÍA

DIÁLOGOS

a) Lee los siguientes diálogos

EN UN HOTEL



- Buenas tardes.
- Buenas tardes. ¿En qué puedo servirle?
- Necesito una habitación.
- Claro que sí. ¿Cuál es su nombre?
- Mi nombre es Joan Rivers.
- ¿De dónde viene Señora Rivers?
- Soy de Washington.
- Mire, aquí están los precios Señora Rivers...

CONOCER A UNA PERSONA

- Hola.
- Hola, ¿cómo te llamas?
- Me llamo Alan, ¿y tú?
- Yo me llamo Kayle.
- Mucho gusto Kayle.
- Igualmente.
- ¿De dónde eres?
- De Francia ¿y tú?
- Yo soy de Wisconsin.



Palabras y frases útiles

Hola	Hello	Por favor	Please
Buenos días	Good morning	De nada	Your welcome
Buenas tardes	Good afternoon	Mucho gusto	Nice to meet you
Buenas noches	Good evening	Igualmente	Same
¿Qué tal?	What's up?	No hay problema	No problem
Hasta luego	See you later	Está bien	It's ok/ it's fine
Nos vemos	See you later	Más despacio por favor	Slower please
Adios	Bye	No entiendo	I don't understand
Hasta mañana	See you tomorrow	No hablo español	I don't speak Spanish
Disculpe- Oiga	Excuse me	¿De dónde viene?	Where are you from?
Perdón	Sorry	¿Dónde vive?	Where do you live?
Con permiso	Excuse me	¿En qué puedo servirle?	How can I help you?
Lo siento	I'm sorry	Permítame un momento	Give me a second please
Gracias	Thank you		

2

ACTIVIDADES

- a) Utilizando tu información personal, completa las siguientes oraciones y al terminar preséntate a la clase.

Mi nombre es...

Yo soy de ... (país/ country)

- b) En parejas, contesta este diálogo con tu información personal, alterna los roles.

Hola/ buenos días/ buenas tardes

¿Cómo te llamas? ¿Cómo se llama?

¿Cuál es tu nombre? * **su**

¿De dónde eres? * **es**

¿Dónde vives? * **vive**

Hola/ buenos días/ buenas tardes

(Yo) me llamo...

Mi nombre es...

(Yo) soy de...

(Yo) vivo en...

NOTA: En negritas del lado derecho aparece la forma para "usted" y en la oración original aparece subrayado lo que deberás sustituir.

VOCABULARIO

EL ABECEDARIO



ACTIVIDADES

- a) Escucha al profesor y escribe la letra que pronuncie. Compara con tu compañero y observa las letras correctas en el pizarrón.

1. _____ 6. _____
 2. _____ 7. _____
 3. _____ 8. _____
 4. _____ 9. _____
 5. _____ 10. _____

PREGUNTAS

¿Qué?	What?	¿Cuántos?	How many?
¿Cómo?	How?	¿Cuánto?	How much?
¿Cuál?	Which?	¿Para qué?	What for?
¿Por qué?	Why?	¿Quién?	Who?
¿Dónde?	Where?	¿A qué hora?	What time?

ACTIVIDADES

- b) Cubre tu libro, trata de recordar y escribe la palabra en inglés.

- ¿Dónde? _____
- ¿Por qué? _____
- ¿Quién? _____
- ¿Qué? _____
- ¿Cuántos? _____
- ¿Cuánto? _____
- ¿Cuál? _____
- ¿Cómo? _____
- ¿A qué hora? _____
- ¿Para qué? _____

UN POQUITO DE GRAMÁTICA

NECESITAR

YO	+	NECESITO	+	un... TELÉFONO
TÚ	+	NECESITAS	+	una... HABITACIÓN
NOSOTROS	+	NECESITAMOS	+	COMER/ DORMIR/ DESCANSAR

II. COMER Y BEBER

DIALOGOS

a) Lee los siguientes diálogos.

EN UN RESTAURANTE

Una pareja

- Buenas tardes.
- Sí, yo quiero un té helado sin azúcar.
- Y yo quiero una cerveza.
- Una dos XX por favor.

El mesero

- Buenas tardes. ¿Quieren algo de tomar?
- ¿Qué cerveza quiere? Tenemos Sol, Dos XX, Indio...
- En un momento.
- Aquí están sus bebidas. ¿Están listos para ordenar?

- Gracias. No aún no, un momento por favor.

...

- Ya estamos listos. Yo quiero el sandwich de pavo.
- Muy bien ¿y para usted?
- Yo quiero una sopa de tortillas y unas enchiladas rojas.
- En seguida.



EN UN BAR



- Hola, buenas tardes. ¿qué le ofrezco de tomar?
- Hola, quiero un tequila, por favor.
- ¿Qué tequila quiere? Tenemos Centenario, Don Julio, Cazadores, Herradura..
- ¿Cuál me recomienda?
- El tequila Jimador frío es muy rico.
- O.k., ese está bien. Y quiero sangrita y limones, por favor.
- Aquí tiene.
- Gracias.

5

Palabras y frases útiles:

¿Qué me recomiendan? Me gustaría	What do you recommend me? I would like..	¿Qué le ofrezco?	What can get you?
¿Dónde está el baño?	Where is the bathroom?	Bebida	Drink
Término medio	Medium rare	Comida	Food/ Meal
Bien cocido	Well done	Almuerzo	Lunch
¿Qué es...?	What's...?	Cena	Dinner
La cuenta, por favor	Check please	Desayuno	Breakfast
El cambio está mal	The change isn't right	Vaso con agua	Glass of water
Tarjeta de crédito	Credit card	Baño	Bathroom
Firma	Signature	Propina	Tip
		Electivo	Cash

ACTIVIDADES

a) En parejas, utilizando el menú del restaurante Hecho en México, ordena comida y/o bebidas utilizando las siguientes frases. Trabaja en parejas.

MESERO

- Buenos (as)...
- Pase por aquí, por favor.
- ¿Quiere algo de tomar?
- Enseguida... ¿está listo para ordenar?
- ¿Qué término?*
- Aquí tiene. ¿Algo más?
- ¿Le puedo retirar?
- ¿Desea algo más?
- Buenos (as)...
- Sí, quiero...
- No, un momento por favor/
- Sí quiero el/ la...
- ¿(Término...)*
- No, todo está bien/
- Sí, quiero un(a).
- No, un momento por favor
- ¡Sí, ya terminé, gracias
- La cuenta por favor

*En caso de ser un filete, bistec o hamburguesa

VOCABULARIO

TRASTES Y CUBIERTOS

La mesa	table	El vaso	glass
El plato	dish	El cuchillo	knife
La cuchara	spoon	El tenedor	fork
La servilleta	napkin	La taza	cup
La copa	wine glass	La silla	chair

6

COMIDA Y BEBIDAS

La sopa	soup	El huevo	eggs	La pimienta	pepper
La ensalada	salad	El tocino	bacon	El vino	wine
El postre	dessert	El pescado	fish	El café	coffee
El pollo	chicken	Las verduras	veggies	El agua	water
El arroz	rice	El pan	bread	La cerveza	beer
La fruta	fruit	La mantequilla	butter	La leche	milk
El filete/ bistec	steak	La sal	salt		

ADJETIVOS

Salado	salty	Sucio	dirty
Picante	spicy/hot	Limpio	clean
Caliente	hot/warm	Roto	broken
Agrio	sour	Crujo	raw
Amargo	bitter	Bueno	good
Dulce	sweet	Malo	bad
Simple	plain	Rico	tasty
Frío	cold	Delicioso	delicious

ACTIVIDADES

a) Escucha al profesor y rellena los espacios vacíos:

1. Necesito una _____	2. Quiero un _____ por favor.
3. Quiero un _____	4. Quisiera una _____
5. No me gusta el _____	6. Quiero otra _____
7. La sopa está _____	8. Mi fruta está _____
9. Me gustaría comer una _____	10. Esta comida está _____
11. Necesito otra _____	12. Mi vino es muy _____
13. ¿Cuál es mi _____?	14. La cerveza está _____
15. Mi pescado está _____	16. Yo quiero otro _____
17. La ensalada está _____	18. Necesito una _____
19. Mi café está _____	20. Mi cachara está _____

UN POQUITO DE GRAMÁTICA

QUERER

YO	+	QUIERO	+	un... POSTRE
TU	+	QUIERES	+	una... CUPA DE VINO
NOSOTROS	+	QUEREMOS	+	COMER/ DORMIR/ DESCANSAR

7

III. DE COMPRAS

DIALOGOS

a) Lee los siguientes diálogos.

EN UNA TIENDA

- Buenas noches.
- Buenas noches.
- ¿Tiene leche?
- Sí, está en el refrigerador.
- ¿Cuánto es de dos litros?
- 28 pesos. ¿Desea algo más?
- Sí, una cajetilla de Camel light, por favor.
- Aquí tiene, son 82 pesos.
- Aquí tiene, gracias.
- A usted, que le vaya bien.



EN EL MERCADO



- Buenas tardes, ¿qué le vamos a dar?
- Buenas tardes, quiero un kilo de jitomate, dos aguacates y una sandía.
- Los aguacates no están maduros ¿está bien?
- Sí, está bien, no hay problema.
- ¿Quiere una bolsa?
- No gracias, tengo una. ¿Cuánto es?
- 35 pesos.
- Tome. Gracias.
- Aquí está su cambio. Gracias a usted.

Palabras y frases útiles:

¿Cuánto cuesta el (la)...?	How much is the...?	La botella	Bottle
¿Cuánto es?	How much is it?	La bolsa	Bag
Me da...	Give me...	La caja	Box
¿Dónde está(n) el (los)...?	Where is/ are the...?	La lata	Can
Aquí está	Here it is	El cambio	Change
¿Dónde compro...?	Where can I get...?	El dinero	Money
Está caro	It's expensive	La ropa	Clothe
Está barato	It's cheap	La medicina	Medicine

8

ACTIVIDADES

- a) Completa el siguiente diálogo basándote en las respuestas del tendero. Lee en voz alta a tus compañeros según lo indique el profesor.

Tendero

Hola buenos/as _____

Quiero _____

_____ medio kilo, también quiero

un _____ integral, un litro de _____

un kilo de _____ y ese _____

¿ _____ ?

Buenas tardes. ¿En qué le puedo servir?

¿Cuánto necesita de huevo?

Aquí tiene.

Son 20 pesos del huevo, 24 del pan, 14 pesos de la leche, 7 pesos de las naranjas y 25 pesos del queso. Son 92 pesos. 8 pesos cambio. Gracias.

VOCABULARIO

VIVERES

El jabón	soap	Las galletas	cookies
El papel de baño	toilette paper	El pan dulce	pastries
La harina	flour	Los dulces	candy
El queso	cheesse	El té	tea
La carne	meat	Los cigarros	cigarettes
El atún	tuna	Los chicles	gum
El aceite	oil	La salsa	sauce
La mermelada	jam	La crema	cream

NUMEROS

0 cero	10 diez	20 veinte
1 uno	11 once	30 treinta
2 dos	12 doce	40 cuarenta
3 tres	13 trece	50 cincuenta
4 cuatro	14 catorce	60 sesenta
5 cinco	15 quince	70 setenta
6 seis	16 dieciséis	80 ochenta
7 siete	17 diecisiete	90 noventa
8 ocho	18 dieciocho	100 cien
9 nueve	19 diecinueve	200 doscientos

ACTIVIDADES

- b) Escucha al profesor y apunta los números a continuación.

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____

6. _____ 7. _____ 8. _____ 9. _____ 10. _____

11. _____ 12. _____ 13. _____ 14. _____ 15. _____

UN POQUITO DE GRAMÁTICA

TENER

YO + TENGO + un (a) PERRO

TÚ + TIENES + FRÍO/CALOR/HAMBRE

NOSOTROS + TENEMOS + QUE + COMER/DORMIR/DESCANSAR

IV. DE VIAJE

DIALOGOS

- a) Lee por turnos en voz alta los siguientes diálogos.
COMPRANDO UN BOLETO

- Vendedora**
- Hola, buenas tardes.
-Necesito unos boletos para la Ciudad de México.
-Quiero dos boletos para mañana, para el camión de las 10:00 de la mañana, por favor.
-Mary Anderson.
-Aquí tiene.
-Gracias.
- Buenas tardes, ¿a dónde viaja?
-Tenemos un camión a las 6:30 de la mañana, uno a las 10:00 de la mañana y el último a las 4:30 de la tarde.
-¿A nombre de quién?
-Son \$648 pesos, por favor.
-Señorita Anderson, aquí están sus boletos. Son para mañana, 14 de mayo. Su camión sale a las 10:00 am por el andén 15. Favor de llegar al menos 15 minutos antes de su salida.
-A usted. Hasta luego.

¿DÓNDE ESTÁ...?

- Disculpa, buenas tardes, ¿dónde está un banco?
-¿Qué banco busca?
-No importa, cualquiera está bien.
-Ah mire, en la plaza principal hay un Banamex, y aquí a dos cuadras hay otro.
-Ok, ¿cómo llego al más cercano?
-Camine todo derecho, dos cuadras y da vuelta a la derecha.
Ahí, en la esquina está un Santander.
-Muchas gracias.
-Sí, que le vaya bien.



Frases y palabras útiles

¿A qué hora sale?	What time does it leave?	Boleto	Ticket
¿A qué hora llega?	What time does it arrive?	Asiento	Seat
¿Cómo llego a...?	How can I get to...?	Ventanilla	Window
¿Cuántas cuadras son a...?	How many blocks are to...?	Pasillo	Aisle seat
¿Dónde está un (a)...?	Where is a...?	Taquilla	Window (to pay)
Está...	It is...	Mapa	Map
Estoy buscando un (a)...	I am looking for...	Salida	Exit / departure
Camina (# calles/cuadras)	Walk (# of streets/block)	Llegada	Arrival
Aquí	Here	Camión/autobus	Bus
Allí	There	Carro/coche	Car

11

ACTIVIDADES

- a) Utilizando el horario de Primera Plus que aparece a continuación trabaja en parejas y compra un boleto.

Primera Plus

SAN MIGUEL ALENDE ↔ MEXICALTEC - MÉRIDA

Horario	Llega	INAPAM	Disponibles	Importe: \$324 Importe con Descuento: \$292
06:30	10:00	7	10	
10:00	13:30	8	10	
16:30	20:30	7	10	

Ejemplo

Buenos (as) ...
Necesito (#de boletos) ...
Para el...
A las...

Nota: Usar los palabras: Quiero y Necesito.

- b) Completa el siguiente diálogo y pide un taxi. El profesor será tu interlocutor.

-Bueno.
-Necesito un taxi para la calle _____ número _____, colonia _____.
-Mi número de teléfono es _____
-¿En cuánto tiempo llega?
EN EL TAXI
-Buenas tardes, voy a la calle _____ número _____, colonia _____ por favor.

12

VOCABULARIO

LUGARES

El banco	bank	El aeropuerto	airport
El parque	park	La lavandería	laundry
La calle	street	La banqueta	sidewalk
La avenida	avenue	La carretera	highway
La esquina	corner	La central de autobuses	buss station
La cuadra	block	El centro comercial	mall

DIAS DE LA SEMANA Y MESES

Los días de la semana	days of the week	Meses	months	Agosto	August
Lunes	Monday	Enero	January	Septiembre	September
Martes	Tuesday	Febrero	February	Octubre	October
Miércoles	Wednesday	Marzo	March	Noviembre	November
Jueves	Thursday	Abril	April	Diciembre	December
Viernes	Friday	Mayo	May		
Sábado	Saturday	Junio	June		
Domingo	Sunday	Julio	July		

ACTIVIDADES

a) En parejas contesta las siguientes preguntas. El profesor apuntará en el pizarrón las preguntas que deberás hacer para obtener la información.

Hoy yo quiero ir a (LUGAR) _____ Mi compañero quiere ir a _____
 Yo me voy de SMA (DÍA) _____ Mi compañero se va _____
 Yo vivo cerca de un (LUGAR) _____ Mi compañero vive cerca de un _____
 Yo tengo vacaciones en (MES) _____ Mi compañero tiene vacaciones en _____

13

LA HORA



Nota: también se dice: 25 para las doce o 25 menos diez o 20 para las doce o 20 menos diez, y así consecutivamente.

ACTIVIDADES

b) Escribe con letra qué hora es, usa el reloj de arriba para guiarte.

¿Qué hora es?



UN POQUITO DE GRAMÁTICA

IR

YO + VOY + A + la... PLAYA

TÚ + VAS + A + el... RESTAURANTE

FUTURO

NOSOTROS + VAMOS + A + COMER/DORMIR/DESCANSAR

14

V. EMERGENCIAS

DIALOGOS

a) Lee los siguientes diálogos y comenta.

CON UN POLICIA

- Disculpe oficial, necesito ayuda.
- Si señor, ¿qué pasa?
- Hay un accidente en la carretera.
- ¿Dónde?
- Allí, necesita llamar a una ambulancia.
- Ok. Permítame un segundo. ¿Usted sabe qué pasa?
- No, pero hay dos coches y personas lastimadas.
- Voy a ayudarlos, por favor vaya a su casa. Gracias.



CON EL DOCTOR

- Buenas noches señor ¿qué le pasa?
- Buenas noches doctor, me siento mal, tengo dolor de estómago.
- ¿Dónde le duele?
- Aquí.
- ¿Tiene diarrea o vómito?
- Si tengo diarrea, pero no tengo vómito y tengo mucho dolor.
- Voy a tomar su temperatura... tiene fiebre. Tiene una infección estomacal. Le voy a inyectar algo y le voy a recetar unas pastillas.
- Muchas gracias doctor.



Frases y palabras útiles

Necesito ayuda	I need help	Policia	Police
Alguien me robó /...	Somebody stole my...	Ambulancia	Ambulance
Estoy enfermo	I'm sick	Patrulla	Police car
Me duele	It hurts	Grúa	Tow truck
Me siento mal	I feel bad	Medicina	Medicine
Hay un accidente	There's an accident	Pastillas	Pills
Perdí mi(s)	I lost my...	Presión	Blood pressure
Lévante el (la)	Raise your...	Fiebre	Fever
Párese	Stand up	Diarrea	Diarrhea
Acuéstese	Lie down	Vómito	Vomit
¿Qué pasa?	What's happening?	Dolor	Pain /ache
¿Qué puedo hacer?	What can I do?	Sangre	Blood

ACTIVIDADES

a) ¿Qué crees que son estas palabras? Une las columnas.

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Incendio | Car crash |
| 2. Accidente | Harassment |
| 3. Choque | Run over |
| 4. Asalto | Explosion |
| 5. Robo | Fire |
| 6. Atropellamiento | Accident |
| 7. Pérdida de documentos/objetos | Assault |
| 8. Enfermedad | Illness |
| 9. Acoso | Rubbery |
| 10. Explosión | Lost (Documents, things, objects) |

b) Completa los siguientes diálogos.

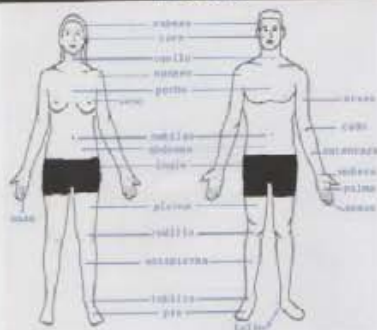
- _____ oficial, _____ ayuda.
- Si señor, ¿qué _____?
- Hay un _____ en una casa. (fire)
- ¿Dónde?
- Allí, necesita _____ a los bomberos.
- Ok. Permítame un _____.

- Buenos _____ señor (a) ¿qué le _____?
- Buenos _____ doctor, me siento mal, tengo _____ de cabeza.
- ¿Dónde le duele?
- Aquí.
- ¿_____ vómito o fiebre?
- Si yo _____ vomito. Y estoy muy sensible a la luz.
- Usted _____ migraña.



VOCABULARIO

EL CUERPO



LA CARA



ACTIVIDADES

a) Con el muñeco. Toca la parte del cuerpo que te indique el profesor.


b) Sigue las instrucciones del profesor.

UN POQUITO DE GRAMÁTICA

ESTAR

YO	+	ESTOY	+	ENFERMO		
TÚ	+	ESTÁS	+	EN	+	la PLAYA
NOSOTROS	+	ESTAMOS	+	FELICES		

ANEXO 9. Cuestionario de evaluación del programa implementado al curso *Survival Spanish* del Centro Bilingüe de San Miguel.


CENTRO BILINGÜE DE SAN MIGUEL
 Cuestionario de evaluación para el programa del curso *Survival Spanish*.

Nombre:

1. Did the *Survival Spanish Course* meet your expectations?

YES	NO
-----	----
2. If the answer is yes in which average?

30 %	50%	70%	100%
------	-----	-----	------
3. How would you describe the topics in the course?

BAD	AVERAGE	GOOD	EXCELLENT
-----	---------	------	-----------
4. How would you describe the organization of the content?

BAD	AVERAGE	GOOD	EXCELLENT
-----	---------	------	-----------
5. How would you describe the quantity of content?

NOT ENOUGH	JUST RIGHT	TOO MUCH
------------	------------	----------
6. How would you describe the vocabulary?

NOT ENOUGH	JUST RIGHT	TOO MUCH
------------	------------	----------
7. How would you qualify the activities of the Course?

BAD	AVERAGE	GOOD	EXCELENT
-----	---------	------	----------
8. How would you describe the organization of the activities?

BAD	AVERAGE	GOOD	EXCELLENT
-----	---------	------	-----------
9. How would you describe the length of the activities?

NOT ENOUGH	JUST RIGHT	TOO LONG
------------	------------	----------
10. How would you describe the material used in the class?

BAD	AVERAGE	GOOD	EXCELLENT
-----	---------	------	-----------