

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA
Y EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**ENSEÑANZA DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES COMPLEJAS
EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA**



**TESINA
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**LICENCIADA EN LENGUA Y
LITERATURAS HISPÁNICAS**

PRESENTA

ELIANA GARCÍA LAGUNA

ASESORA

MTRA. ROSALINDA SAAVEDRA MORALES



SWAYED

**México, Ciudad Universitaria
2016**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I	
Marco Teórico	12
1.- Los métodos de enseñanza.	12
1.1. Breve esbozo histórico del desarrollo de la metodología de la enseñanza de lengua	12
1.2 El Método Comunicativo	23
1.3 Aportes del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación	33
CAPÍTULO II	
Objetivos	42
2.- Contenidos programáticos del método comunicativo en la enseñanza del español como segunda lengua	42
2.1 Objetivos gramaticales y léxico-comunicativos	42
2.2 Nomenclatura de las conjugaciones verbales	51
CAPÍTULO III	
Estructuras gramaticales complejas	56
3.- Complejidades gramaticales en la enseñanza del español como segunda lengua	56
3.1 Estructura	56
3.2 Contenido y propuestas didácticas	57

Primer Bloque	58
I. Suponer, conjeturar, deducir	58
II. Narrar	61
Segundo Bloque	64
I. Narrar, obtener información, expresar opinión	64
II. Expresar acuerdos y desacuerdos, aconsejar o advertir, expresar acciones hipotéticas	66
Tercer Bloque	72
I.- Entrevistar, narrar, describir	72
II. Pedir y dar información, expresar emociones, expresar deseos o voluntad	79
III. Comparar	80
Cuarto Bloque	81
I. Expresar juicios impersonales, acciones hipotéticas y opinión, describir, comparar, explicar, señalar ventajas y desventajas	81
II. Aconsejar, expresar acuerdo y desacuerdo, narrar, expresar arrepentimiento	82
	89

Quinto Bloque

- I. Informar, explicar, expresar opinión, solicitar información, narrar, describir 89

Sexto Bloque 95

- I. Definir, narrar, resumir, describir, explicar 95

- II.- Expresar opinión, argumentar, expresar sentimientos y emociones 97

Séptimo Bloque 99

- I. Expresar opinión, narrar 99

- II. Mandar, recomendar, aconsejar, pedir favores, sugerir e invitar 100

CONCLUSIONES 103

ANEXO CON LOS EJEMPLOS DE EJERCICIOS 107

BIBLIOGRAFÍA 142

INTRODUCCIÓN

Durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera la adquisición de estructuras gramaticales complejas representa un reto tanto para el estudiante como para el docente. En este trabajo se presenta una metodología para la enseñanza de estructuras gramaticales complejas del español a partir de la utilización de esquemas sencillos basados en el enfoque comunicativo.

En la década de los 60, emergieron tendencias para la práctica docente de lenguas extranjeras con base en teorías lingüísticas que siguen los principios rectores del enfoque comunicativo. En dicho enfoque, la enseñanza debe privilegiar: 1) los fines comunicativos de la lengua, 2) los procesos naturales del aprendizaje, 3) las variables individuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, 4) la autonomía del alumno, y 5) la relación entre la lengua que se enseña y su contexto sociocultural.

Según Giovanni, a partir de este enfoque, es normal centrar la atención en el significado más que en la forma de lo enunciado en una comunicación auténtica, pero también hay diferentes situaciones en las que se presta atención a la forma, por ejemplo, cuando trata de precisar lo que se quiere decir o interpretar lo que se oye (Giovanni et al., 2007: 11).

El campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto de la globalización se ha visto motivado por factores políticos y económicos; por ejemplo, la formación de la Unión Europea o el establecimiento de tratados comerciales, como el firmado entre México, Estados Unidos y Canadá, mejor conocido como Tratado de Libre Comercio (TLC).

Estos motores políticos y económicos generan movimientos en los intercambios culturales y lingüísticos, es decir, en las vidas de las personas. Se espera una mayor vinculación entre los miembros de diversas culturas y lenguas. Como resultado de este impulso, es necesario el desarrollo de metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras que permitan al hablante alcanzar la capacidad de comunicarse en una segunda lengua sin necesidad de conocer a profundidad la gramática de la lengua que estudian.

Un caso paradigmático lo representa la conformación de la Unión Europea. Los primeros pasos de su unificación se pueden rastrear a mediados del siglo XX, una Europa lastimada en la posguerra intenta una primera reconciliación a través de

tratados comerciales para el acero y el carbón. El debilitamiento de las fronteras mercantiles tiene impacto en el fortalecimiento político de Europa. Si bien en un origen los acuerdos eran mercantiles, en 1992 se firmó el Tratado de Maastricht y se reestructuró la organización política, económica y de seguridad europea fundando la Unión Europea. Esta integración se conformó previendo que significaría la necesaria interacción entre múltiples identidades culturales y lingüísticas.

Como parte de este proceso, el Consejo de Europa en su área educativa elaboró y publicó en 2002, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, cuyo objetivo principal se encamina a motivar la política lingüística de dicho consejo a través de la unificación de las directrices para la enseñanza de lenguas europeas.

El Marco es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas del campo de la lingüística aplicada. Esta obra, que analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas, está siendo ampliamente utilizada en Europa como instrumento de consulta fundamental, tanto en nuevos desarrollos curriculares como en estudios de investigación, dentro del campo de la lingüística aplicada. (Consejo de Europa, 2001; Instituto Cervantes, MCER, 2002: 9).

Si bien la realidad sociocultural incluyente deseada en estas políticas muestra un desafortunado contraste ante la crisis migratoria que sufre Europa en nuestros días, el impulso unificador creó una robusta herramienta metodológica que es referencia obligada en la enseñanza de lenguas europeas.

En contraste, podemos mencionar el caso del Tratado de Libre Comercio entre México, Canadá y Estados Unidos (TLCAN); a más de dos décadas de su instauración parece cada vez más lejana la posibilidad de un acuerdo unitario con alcances similares entre los mismos miembros del bloque TLCAN o con otros países de América. La posibilidad de lograr mayores niveles de integración, que incluso e idealmente pudiera significar un marco común del habla del español en América, incluidos los hispanoparlantes en Estados Unidos, implica alcanzar altos niveles de competitividad en la enseñanza de nuestra lengua y el desarrollo de métodos de enseñanza dirigidos al aprendizaje.

En la ruta de encontrar un camino propio para la enseñanza de español a no hispano hablantes, el Centro de Español para Extranjeros (CEPE) de la UNAM fue pionero en la investigación, desarrollo y aplicación de sistemas de enseñanza del español. Su trabajo produjo, a finales de la década de los 80, una propuesta con base en un enfoque comunicativo desde la óptica de la cultura y prácticas propias de nuestro país que se plasmó en el proyecto *Pido la palabra* conformado por una serie de cinco volúmenes para la enseñanza del español¹.

La propuesta partió de la interrelación entre la competencia comunicativa y la lingüística y se corresponde con los inicios del enfoque comunicativo de la segunda mitad del siglo XX (Programa CEPE, 2012: 3).

En el proyecto *Pido la palabra* se sistematizaron aspectos comunicativos sin excluir el aprendizaje gramatical, concebido éste como *el elemento graduador de los contenidos lingüísticos* (Programa CEPE, 2012: 4).

El Coordinador General, Mtro. Ricardo Ancira González, escribió en la presentación de la serie, la misma para cada libro, que era *un material didáctico elaborado por profesores del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad, con base en su experiencia docente, en análisis de las necesidades de los alumnos y en las aportaciones de la lingüística aplicada a la enseñanza de la segunda lengua* (*Pido la palabra*, 1991: VII).

se adoptaron elementos lingüísticos (estructuras y funciones) como unidades de análisis [...] se basaban en la consideración de que el estudiante era capaz de aprender la lengua en partes independientes unas de otras y de integrarlas cuando tenía que usar la lengua para comunicarse (Programa CEPE, 2012: 3).

Pido la palabra fue un importante avance metodológico en la enseñanza del español como segunda lengua (Programa CEPE, 2012: 4) y sentó la base para que la lingüística aplicada diera a la gramática el papel que jugaba en el campo de la teoría de adquisición de una segunda lengua a partir del enfoque comunicativo, es decir, la *relación entre lengua y contexto sociocultural* y la *evaluación de los resultados*. La metodología comunicativa, que en su momento propuso el Centro de Español para

¹ Editados en 1991 por la Universidad Autónoma de México a través del Centro de Enseñanza para Extranjeros. La Coordinación General del proyecto *Pido la Palabra* estuvo a cargo del Mtro. Ricardo Ancira González; el libro de 1er. Nivel, lo coordinó la Lic. Erika Ehnis Duhne; el de 2º, la Lic. Laura Galindo Islas; el de 3er. Nivel, la Lic. Araceli Álvarez Cederborg; el 4º, la Mtra. Mónica de Neymet Urbina y el de 5º, la Lic. Martha Jurado Salinas.

Extranjeros de la UNAM, mantiene vigencia con los elementos sustantivos que cualquier estudiante debe saber y aplicar para lograr la competencia lingüística que se ha desarrollado con mayor profundidad a partir del Marco Común Europeo.

Hipótesis

Esta investigación se propone comprobar que es posible enseñar estructuras gramaticales complejas en la enseñanza de español como segunda lengua, como el modo subjuntivo, algunos usos del pronombre “se”, los modales perifrásticos, a partir de esquemas didácticos sencillos, así como aportar la parte gráfica de los mismos como material didáctico para enseñar español como segunda lengua a no hispano hablantes. El proceso de adquisición a través de estos esquemas permite que dichas estructuras gramaticales se pongan en práctica con series de ejercicios que ofrecen diversos contextos de uso para las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Para demostrarlo, se parte del reconocimiento del método comunicativo como el que, hasta ahora, apoya con mejores herramientas la adquisición de competencias lingüísticas y de comunicación y que este objetivo se logra a partir de la construcción de escenarios de la vida real, de representaciones gramaticales gráficas de fácil apropiación y la práctica flexible de varios tipos de ejercicios, todo ello en los contextos discursivos adecuados para comunicarse en circunstancias reales de la convivencia cotidiana de la comunidad en la que los estudiantes se desenvuelven. La intención de este trabajo es probar que los esquemas permiten una pronta adquisición de usos gramaticales de relativa complejidad.

Objetivo general

Este trabajo tiene como objetivo el desarrollo de una herramienta que apoye a profesores de español como segunda lengua en su práctica docente. La metodología propuesta se basa en un conjunto de esquemas sencillos elaborados con base en la investigación de los distintos sistemas de enseñanza, ensayo de éxito y error y lo que de esa experiencia se demostró que funcionaba para explicar estructuras gramaticales del español que son de comprensión compleja para estudiantes no hispanohablantes.

Objetivos específicos

Éstos son la enseñanza-aprendizaje de una serie de objetivos gramaticales con sus léxico-comunicativos para lograr que los estudiantes adquirieran la competencia comunicativa como se propone en el Marco Común Europeo, es así que las estructuras gramaticales, considerando la gradación que introduce combinaciones para la enseñanza de las perífrasis, del subjuntivo y algunos usos del pronombre “se”, los reivindicamos del antecedente propuesto por la propia UNAM a partir de bloques gramaticales que equilibran estructuras ya aprendidas, expresiones sencillas de nuevo aprendizaje y la introducción de estructuras complejas:

Primer bloque

- Modales para conjeturar con el futuro, pospretérito y antefuturo con valor modal* y las perífrasis hipotéticas:
 - * haber de + infinitivo
 - * deber de + infinitivo
 - * haber de haber + participio
 - * deber de haber + participio
- Para la conversación, el aprendizaje del estilo directo e indirecto permite conversaciones de mayor naturalidad
- Se refuerza el antepresente de indicativo en sus cuatro funciones centrales

Segundo bloque

- Dificultad de comprensión de las distintas formas de expresión para el tiempo pasado
 - * Antecopretérito
- La enseñanza del subjuntivo se inicia en la combinación de los diferentes objetivos gramaticales, es en este bloque que se introduce por primera vez:
 - * Introducción del subjuntivo
- Las oraciones condicionales están relacionadas con las combinaciones gramaticales que pueden ser usadas con el subjuntivo

Tercer bloque

- Se sigue la introducción del uso del subjuntivo con verbos de emoción y voluntad
- Se practica algo sencillo como las expresiones

- * Mientras más/menos
- * Mientras menos/más

Cuarto Bloque

- Se refuerza otra estructura gramatical sencilla con el verbo “ser” más adjetivos que ya han sido enseñados
- Se confronta la comprensión del indicativo como modo de expresar el mundo real con el subjuntivo como la expresión del mundo ideal, hipotético
- Oraciones condicionales con el uso del subjuntivo
- Se practican las concordancias verbales

Quinto Bloque

- Otro de los temas complejos en el español, es la diferencia en las funciones del pronombre “se” y la modalidad de pasiva con “ser” y pasiva con el pronombre “se”, en este bloque se enseñarán sus usos:
 - * Se impersonal
 - * Construcción pasiva con ser + participio
 - * Construcción pasiva con “se”

Sexto Bloque

- Verbos reflexivos con “se”
- Uso de indicativo y subjuntivo con verbos de opinión

Séptimo Bloque

- Para y para que
- Imperativo

Desarrollo del trabajo

En la introducción, se exponen los diversos elementos que motivan la determinación de realizar un trabajo de investigación, y en tanto dicha investigación, la aplicación práctica de una metodología derivada de dicha investigación para la enseñanza de estructuras gramaticales complejas; así como el objetivo a cumplir y la hipótesis a demostrar.

El Capítulo I contiene el trabajo de investigación teórica que se ha desarrollado en relación con la historia de las metodologías para la enseñanza de una segunda lengua, con énfasis en el método comunicativo y la concreción del mismo en el Marco Común Europeo.

En el Capítulo II, a partir de investigación documental, se exponen cuáles objetivos gramaticales y objetivos léxico-comunicativos pudieron conformar un programa integral de enseñanza basados en el enfoque comunicativo, partiendo de la propuesta sistemática que se formuló en el Centro de Español para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México durante los 80.

El Capítulo III se organiza en los siete bloques antes enunciados con el objetivo de desplegar los esquemas didácticos gramaticales, los objetivos léxico-comunicativos, así como muestras de los ejercicios necesarios para la enseñanza de estructuras gramaticales de relativa dificultad para personas no hispanohablantes, ya sea por la propia complejidad de la estructura o porque no exista en la lengua materna de los estudiantes.

Finalmente, en las conclusiones, a partir de la hipótesis planteada, demostramos que sí se logra enseñar estructuras gramaticales complejas, construidas a partir de la investigación y combinación de las distintas metodologías usadas a lo largo de la historia de la enseñanza, así como técnicas de la propia experiencia que se traducen en esquemas didácticos sencillos y ejercicios cuya base sea la participación de los estudiantes en contextos comunicativos de la vida cotidiana.

I. MARCO TEÓRICO

1.- Los métodos de enseñanza

1.1 Breve esbozo histórico del desarrollo de la metodología de la enseñanza de la lengua española

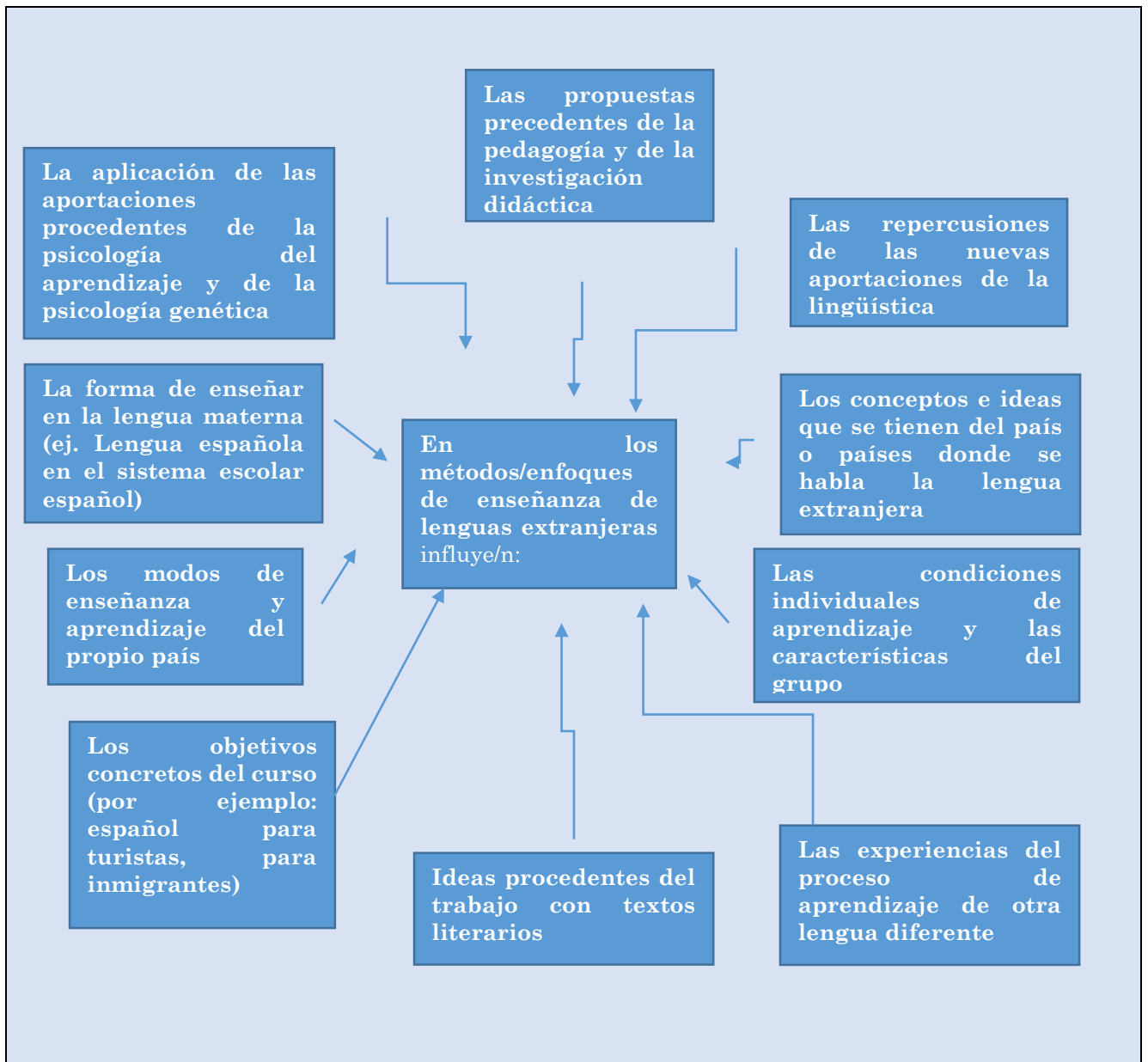
Mucho se ha escrito sobre la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua extranjera porque, a partir de este conocimiento y el desarrollo de las metodologías para la enseñanza de lenguas, se puede decidir qué sistema, qué método, qué material, qué técnicas, son los que resultan más efectivos para lograr el objetivo de que un no hispano hablante pueda comunicarse en español.

La evolución metodológica de las técnicas, procesos, mecanismos utilizados para la adquisición de una lengua es un aspecto de máximo relieve en materia educativa. (Martí Sánchez, 2009: 2), precisamente porque, como mencionaba antes, de ello dependerá la definición de una matrícula curricular y del sistema básico para la programación de toda la enseñanza.

Sánchez señala que, a pesar de que *hubo un auge* derivado del humanismo en el estudio de lenguas extranjeras, *sería hasta el siglo XX cuando verdaderamente*, hubo una transformación en el terreno metodológico (2009: 2)

Por su parte, Pedro Barros, en su artículo sobre *La enseñanza del español y la formación docente de español como lengua extranjera*, expone que la labor docente *ha ido evolucionando al compás de las diferentes metodologías empleadas en la enseñanza de las lenguas [...]* (2005: 122)

¿Por qué aparecen nuevos enfoques y metodologías para la enseñanza de lenguas?, se pregunta Barros y nos refiere que su objetivo es *superar las deficiencias encontradas en los precedentes y aportar nuevas teorías que puedan explicar o dar respuesta a la pregunta ¿cómo aprendemos?* (Barros, 2005: 123) e inserta un esquema, adaptado por Pilar Melero en 2000, de los factores propuestos por G. Neuner y H. Hanfeld, (1993: 9) que influyen en el desarrollo de nuevos enfoques:



(2005: 123)

Con base en esta idea, y con la definición de Método que nos ofrece Martín Sánchez como *el camino para llegar a un resultado determinado que [...] nos facilitará el camino, nos pondrá dificultades, o nos desviará definitivamente de nuestro destino inicial [...] en la correcta elección del método a seguir, se basa el éxito del proceso didáctico* (2009: 8), vamos a dar un somero recorrido de cómo se ha ido desarrollando la metodología para la enseñanza del español como segunda lengua.

El estudio del latín marcó la pauta para la enseñanza de una lengua a través de la traducción-gramatical. La enseñanza de estas lenguas clásicas, tanto el latín, pero también el griego, *obtuvieron gran éxito* (Martín Sánchez, 2009: 3).

Como su nombre lo indica, tiene como objetivo la lectura y traducción de la lengua meta a la lengua materna del estudiante. Para lograrlo, el enfoque de la traducción-gramatical se basa en el aprendizaje de las reglas gramaticales de la lengua materna del estudiante, la memorización de extensos vocabularios clasificados por campos semánticos, la escritura de oraciones en las que el alumno aplica las reglas gramaticales y prueba el conocimiento del vocabulario memorizado, y, por último, se basa en la lectura de textos provenientes de diversas prácticas literarias, sin importar su complejidad gramatical o estilística.

De forma particular, la traducción-gramatical no tenía la intención de producir hablantes, sino de proporcionar una educación en latín culto, lengua de prestigio académico desde la Edad Media. Puede entenderse que se desarrolle una metodología con dichas características cuando la lengua meta o *target language* es una lengua muerta. Sin embargo, cualquier estudiante que se enfrenta a la estructura gramatical incluso de su propia lengua encuentra dificultades para distinguir entre usos y unidades gramaticales. Esta propuesta dejó de legado una equivocación, la idea de que aprender una lengua era sinónimo de traducirla.

Durante el Renacimiento, se popularizó entre los sectores privilegiados la enseñanza de otras lenguas. Sin embargo, se mantuvo la sistematización gramatical acompañada de la memorización de vocabularios amplios, el análisis de paradigmas gramaticales, declinaciones verbales, es decir, la enseñanza de lenguas basada en el conocimiento de la sintaxis. Martín Sánchez comenta que *con el tiempo, la enseñanza se volvió ‘repetitiva y memorística y se elimina todo tilde de original’* (2009: 5).

Para acompañar este sistema se desarrollaron, a principios del siglo XVIII, los ejercicios de repetición mecánica cuyo objetivo era afianzar las reglas gramaticales.

Antes de que Gouin desarrollara el “Método directo” (Gouin, 1892: 44)² a fines del siglo XIX como respuesta creativa a su fracaso en el aprendizaje del alemán basado en la traducción gramatical y memorización de vocabulario utilizado para aprender

² El Método directo fue descrito por este educador francés del siglo XIX en su libro “El arte de enseñar y estudiar las lenguas” en el que sarcásticamente escribió: “Así, el completo resultado negativo me demostró que las nuevas medidas no eran medidas en absoluto y quizá asistiría a una universidad alemana durante mil años bajo estas condiciones sin aprender alemán”.

latín; hubo un periodo en el que se experimentaron varios enfoques: natural, psicológico, fonético, nuevo, reformado, directo, analítico y mimético. *Estos métodos presentaron un avance significativo frente al método tradicional, al considerar la necesidad de plantear una didáctica que promoviera la comunicación oral [...] frente a la escrita* (Martín Sánchez, 2009: 10)

Lo que los definía fue no usar la lengua materna de los estudiantes en la enseñanza de la lengua meta. La gramática pasó *a un plano secundario [...] el procedimiento de enseñanza era inductivo* (2009: 10). En conjunto a estos enfoques se les denominó el “naturales”.

En sus inicios, se intentaba aprender lenguas de una forma “directa”, por medio de la comunicación oral, sin tomar en cuenta la gramática o la lengua materna. Es probable que después de adquirir cierta competencia, los aspirantes se ocuparan del aprendizaje de las reglas gramaticales o que definitivamente no se le prestaran atención a este aspecto, como lo consideraban Krashen y Terrel cuando señalaron:

Language is best taught when it is being used to transmit messages, not when it is explicitly taught for conscious leaning (Krashen y Terrel, 1995: 6)³.

Terrel y Krashen aportaron el enfoque natural y expusieron algunos principios para la adquisición de una segunda lengua y los procedimientos para su enseñanza. Y comentan que, durante el desarrollo de la metodología para la enseñanza de lenguas, así como hubo gente interesada en aprender a través de las reglas gramaticales, muchos prefirieron y buscaron aprender a través de esos métodos más *directos o naturales*.

Conocer las características centrales del Método Directo resulta de interés, pues tuvo influencia en la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) y en la posterior adopción del enfoque comunicativo. Según Haskell, el directo consideraba (1961):

- a) Uso exclusivo de la lengua meta en el salón de clases. No traducciones o uso de la lengua materna del estudiante;

³ *Una lengua se enseña mejor cuando sirve para transmitir un mensaje, y no cuando se enseña explícitamente para un aprendizaje consciente.* Traducción mía.

- b) Progreso paulatino usando materiales basados en una secuencia lingüística, de lo sencillo hacia lo fácil hacia lo difícil
- c) Ejercicios significativos para el uso de la lengua que se está aprendiendo

En 1920, Emile Biall De Sauze⁴, lingüista francés y director/supervisor de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas públicas de Cleveland de 1918 a 1949, desarrolló un sistema conversacional para la enseñanza de lenguas, conocido como método Sauze o Plan Cleveland que enfatizaba la audición y el habla tanto como la lectura y escritura en la enseñanza de la lengua objetivo, sobre la base de que ninguna otra lengua se utilizaría en el salón de clases, excepto la lengua objetivo del aprendizaje. Esta perspectiva reemplazó la memorización tradicional de la gramática formal y entre otros aspectos proponía (The Encyclopedia of Cleveland History, 1997: 1):

- a) Uso temprano de la escritura
- b) Auto- corrección de los estudiantes porque deben entender cuáles son sus errores
- c) Formación explícita de reglas

Fue hasta la Segunda Guerra Mundial cuando surgieron propuestas más sistematizadas de enseñanza de lenguas; sin embargo, durante este periodo comprendido entre la aparición del Directo y el surgimiento de uno nuevo que tuviera la misma importancia, se usaban indistintamente los ya conocidos y probados. Entre los aspectos negativos del método directo que señala Martín se encuentra que se utilizaban *diálogos o situaciones* en el aula que no iban a ser encontrados por los estudiantes en un contexto real.

La Segunda Guerra Mundial es un momento crucial para comprender el desarrollo de los sistemas de enseñanza de español como segunda lengua (ESL) o como lengua extranjera (ELE) pues los tradicionales no permitían que los soldados en zonas de guerra (Corea, Japón) ni los diplomáticos (antes estudiantes de las instituciones de educación pública en sus países) pudieran comunicarse en lenguas diferentes a la

⁴ Escribió más de 15 textos para la enseñanza del francés, y el método quedó registrado en su libro The Cleveland Plan for Teaching of Modern Languages with Special Reference to French, cuya primera edición se publicó en 1929 por The John C. Winston Company.

suya. Este hecho causó preocupación en Estados Unidos, por lo que se instrumentaron programas de ELE como parte de la formación de los miembros del ejército.

De acuerdo a Terrel y Krashen (1995), como producto de esta preocupación, se comisionó a estudiosos de la lingüística descriptiva para organizar cursos, elaborar materiales que condujeran al rápido aprendizaje de lenguas. La experiencia fue exitosa. Al inicio se hacía que los estudiantes memorizaran diálogos que respondían a situaciones concretas; se continuaba con ejercicios orales que contenían los patrones gramaticales y se hacían ejercicios mecánicos. Luego se formaban grupos de conversación sobre situaciones reales en sesiones comunicativas. Sin embargo, estas últimas ya no formaron parte del audio lingual que se derivó de dicha experiencia.

Con el lanzamiento del Sputnik (1957) y la Guerra Fría posterior a la Segunda Guerra Mundial, se definió que la enseñanza de lenguas extranjeras se convertía en un objetivo estratégico para la defensa y la seguridad de los Estados Unidos, por lo que hubo un auge en el desarrollo de los métodos para cubrir este objetivo. Así que surge el sistema audio lingual, cuya base psicológica es el conductismo de B.F. Skinner⁵ y *la teoría lingüística del estructuralismo* (Martín Sánchez, 2009: 11).

Este momento es muy importante en la historia, pues el avance de la metodología para la ELE o ESL se vincula estrechamente al progreso de las teorías lingüísticas.

La enseñanza de la gramática es inductiva, el estudiante debe aprender la segunda lengua de forma automática, mediante la repetición de un modelo hasta que lo aprende (2009: 11).

Haskell explica (1961) que los lingüistas estructurales postulaban:

- a) El aprendizaje natural de la lengua ocurre primero a través del proceso auditivo, luego el oral, después la lectura y la escritura.
- b) La lengua se conforma por tres sistemas: fonológico (sonidos), morfológico (formación de las palabras) y sintáctico (el orden de las

⁵ Psicólogo estadounidense que, influido por la teoría de los reflejos condicionados, *creyó que era posible explicar la conducta de los individuos como un conjunto de respuestas fisiológicas condicionadas por el entorno, y se entregó al estudio de las posibilidades que ofrecía el control científico de la conducta mediante técnicas de refuerzo (premio de la conducta deseada), necesariamente sobre animales.* Fuente: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/skinner.htm>

palabras en las oraciones) y estos sistemas trabajan para dar significado.

- c) La apropiación de la lengua está determinada por el uso y no por las prescripciones gramaticales.
- d) Todas lenguas son diferentes y únicas (análisis de contraste).
- e) La lengua (viva) está en constante cambio.

Como aportación de los psicólogos conductistas se estableció que:

- a) La lengua es un hábito condicionado.
- b) El aprendizaje de una lengua es un proceso mecánico de estímulo/respuesta lo mismo que se fortalece por el reforzamiento de las respuestas correctas.

Los fundamentos del audio lingual señalan que el aprendizaje de cualquier lengua se basa en la formación de hábitos que permitan utilizar las estructuras y los patrones, sin que esto signifique la adquisición de reglas gramaticales. A continuación, resumimos sus características:

- a) Uso exclusivo de la lengua meta.
- b) Progresión paso a paso de material basado en una secuencia lingüística.
- c) Uso de comparación entre las lenguas (análisis de contrastes) para poder predecir errores.
- d) Mímica, memorización e imitación.
- e) Perfeccionamiento en los sistemas de lengua (clases de gramática, de pronunciación, de lectura, de conversación y de redacción). Las estructuras y las reglas se aprenden a través de ejemplos y demostraciones, no de formulaciones. Se prefiere la analogía más que el análisis.

- f) Uso de ejercicios mecánicos para enseñar la producción y discriminación (repetición individual y coral, ejercicios de sustitución, transformación y completar espacios) Énfasis en enseñar preguntas/respuestas (estímulo/respuesta)
- g) [...] Estricto control del vocabulario de acuerdo con cada etapa; énfasis en las palabras con ortografía y pronunciación regular y con alta frecuencia para reducir la interferencia en perfeccionar la estructura.
- h) Énfasis en los aspectos orales.
- i) Uso de laboratorios de lengua para practicar.
- j) Énfasis en la lengua como comunicación y no como traducción. (Haskell, 1961)

Sánchez señala que, aunque el audio lingual aportó una visión novedosa, no consiguió *hablantes bilingües* [...] ni *una comunicación fluida y real* (2009: 11).

De las críticas que surgieron a este sistema, como no enseñar escritura, aprendizaje inductivo de las reglas gramaticales, repetición enajenada de oraciones sin transmisión de mensajes, nacieron métodos cuya base psicológica era el cognoscitivismo y que planteaban que todo el entendimiento de las reglas gramaticales debería estar basado en la elaboración de una teoría metodológica que permitiera hacer una selección adecuada de la forma gramatical en el contexto preciso y, sobre todo, en el proceso mental de la intención comunicativa. Sin embargo, esta conceptualización no significó que el mecanismo de adquisición de una lengua se transformara radicalmente.

Krashen y Terrel comentan que:

El Proyecto Pennsylvania, el estudio más amplio que compara las metodologías basadas en los métodos audio lingual y cognoscitivo, mostró que, después de dos años de estudio, no había diferencias significativas en el desempeño de los alumnos en ninguna de las habilidades exceptuando la lectura (Krashen y Terrel, 1995: 9)

A fines de los 50 y principios de los 60, Noam Chomsky cuestionó la validez de la lingüística estructural y propuso la gramática generativa-transformacional:

- a) la lengua es innata a los individuos (es producto de un proceso mental y no la formación de hábitos -como decía Skinner)
- b) La lengua controla y no es controlada por la conducta
- c) La corrección se determina por los usuarios de la lengua y está basada en la comprensión (el significado no puede separarse de la lengua)
- d) Todas las lenguas tienen elementos similares universales en su sistema básico
- e) La estructura superficial [...] de la gramática es sólo una manifestación de la estructura profunda (el significado, las reglas, y el proceso que usamos para producir la lengua)
- f) Nuestra competencia lingüística (nuestra habilidad para usar la lengua) no se refleja siempre en nuestra actuación al usarla (Haskell, 1961: 20)

La experiencia indica que para muchos individuos es de gran complejidad aprender una lengua extranjera a través del conocimiento de la gramática de la lengua. Para entender el problema, Curry Haskell opinaba con relación a los distintos acercamientos al estudio de la gramática:

It can be approached from the standpoint of linguistics, from that of logic, and from that of psychology; and each of these approaches discloses something not seen from the other. Moreover, the logical aspect looks somewhat different from the standpoint of mathematics than from that of philosophy. Even the linguistic aspect is apt to be colored by the particular languages one has specialized in (1961: 1)⁶.

⁶ “Puede acercársele desde el punto de vista de la lingüística, desde la lógica y desde la psicología; y cada uno de estos acercamientos despliega una visión que no percibe el otro. Más aún el aspecto lógico mira de alguna manera un punto de vista diferente desde las matemáticas que desde la filosofía. Incluso el aspecto lingüístico puede colorearse por el lenguaje particular en el que uno se ha especializado”. Traducción mía.

Durante el proceso de aprendizaje de una lengua, la habilidad para comunicarse se adquiere con cierta rapidez si se utiliza la metodología adecuada, mientras que la precisión gramatical va en un aumento gradual después de muchas experiencias en las que se ha estado utilizando la lengua. Bajo esta perspectiva uno de los errores cometidos es considerar que un entendimiento consciente de la gramática es un pre-requisito para adquirir una capacidad comunicativa. Que sea útil en ciertos casos con ciertos estudiantes no está en duda, pero que sea un pre-requisito para todos los estudiantes, no es necesariamente cierto.

Por ello, cualquier sistema que pretenda desarrollar las habilidades comunicativas basándose en la enseñanza de la gramática formal fracasará con la mayoría de los estudiantes. Únicamente unos cuantos, y después de haber perseverado por un largo tiempo, lograrán trasladar el trabajo hecho en un curso de gramática, traducción, audio lingual o cognoscitivo a una situación comunicativa y adquirir la competencia para la cual han trabajado tanto.

El fin de adquirir una aptitud comunicativa es permitir al estudiante usar la lengua con fines comunicativos reales, por lo que Newmark y Reibel señalan que los procedimientos pedagógicos recomendados pueden mostrar no ser ni necesarios ni suficientes para el aprendizaje de una lengua (Newmark y Reibel, 1968: 4-5).

La enseñanza sistemática de estructuras gramaticales, como los ejercicios mecánicos, impone su organización formal, pero no necesariamente brinda material útil. Planear programas de enseñanza basados en el aspecto formal de las oraciones es incompatible con el único método conocido, *necesario y suficiente*, para la enseñanza de una lengua: comunicarse en situaciones reales.

Como respuesta al enfoque directo, surgieron algunos enfoques que anticipaban la metodología comunicativa:

- Respuesta física total (*Total Physical Response*), enfoque desarrollado por James Asher, profesor de psicología en California, EUA, e inspirado en el modelo estímulo-respuesta de Piaget, combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física. Es un método natural cuya base considera que de la manera como se aprende la lengua materna se aprende también una lengua extranjera, por ello, le da importancia a la audición y al significado (Sánchez, 2009: 13)

- Sugestopedia de Georgi Lozanov, este psiquiatra y psicoterapeuta nacido en Bulgaria, consideraba que los estudiantes tenían dificultades para aprender una lengua distinta a su lengua materna, debido a que vivían situaciones de estrés, por lo que diseñó técnicas de concentración y relajación cuyo objetivo era adquirir vocabulario y estructuras gramaticales, apoyándose con música, canciones y juegos (Martín, 2009: 13):
 - a) uso de la lengua, no la forma, la enseñanza gramatical se reduce al mínimo
 - b) partir de un diálogo y presentar una lista de vocabulario
- Aprendizaje de la lengua en la comunidad, propuesta de Charles A. Curran, consejero y profesor de psicología en la Universidad Loyola, que se basó en la idea de que uno da un consejo o apoyo a una persona que tiene un problema o alguna necesidad, por lo que el profesor ofrece consejos de aprendizaje a sus aprendices, con los que se compromete emocional y sentimentalmente en un nivel equivalente al conocimiento lingüístico que les transmite. En ese sentido el aprendizaje adquiere características holísticas cognitivas y afectivas (Curran, 1976).

Combina tareas y actividades: traducción, trabajo en equipo, análisis, reflexión y observación, audición y conversación libre; el profesor/consejero ayuda al estudiante a entender y los materiales se van desarrollando por el profesor a medida que se va desarrollando el curso.

Aunque varios de estos métodos incluyen el estudio de la gramática formal, todos están impregnados de los fundamentos del enfoque comunicativo. Si rescatamos las experiencias de estos maestros de enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua, sin duda podremos decir que han logrado resultados superiores a los que se obtenían con el tradicional de traducción gramática formal.

1.2 El Método Comunicativo

El enfoque comunicativo sustenta sus principios en la investigación sobre la adquisición de la lengua materna y por ende, sobre la adquisición de una segunda lengua, y se adapta a cualquier contexto de enseñanza para estudiantes de cualquier edad bajo la premisa de que todos los seres humanos pueden adquirir lenguas

adicionales. Sólo deben tener el deseo o la necesidad de hacerlo y la oportunidad de usar la lengua que están aprendiendo con fines realmente comunicativos.

El desarrollo del comunicativo se planteó como base teórica la distinción entre la adquisición y el aprendizaje; se trabajó sobre la hipótesis de que los adultos que estudian una lengua nueva tienen dos maneras distintas para desarrollar habilidades y conocimientos. "Adquirir" una lengua es desarrollar cierta habilidad para manejar la lengua en una situación natural y comunicativa. Los niños adquieren así su lengua materna, y muy probablemente también otras lenguas. Los adultos también pueden "adquirir" una lengua, mas no lo hacen tan bien como los niños; aún para ellos, la adquisición de una lengua es el vehículo para dominar las cuatro habilidades lingüísticas.

El aprendizaje de una lengua es diferente a su adquisición, pues implica el "conocimiento de las reglas" y el conocimiento consciente de la gramática. Hemos adquirido una lengua cuando producimos una oración en ella, e introducimos el aprendizaje únicamente cuando la repensamos para hacer correcciones o alteraciones. Estos cambios pueden realizarse antes de que se diga o se escriba la oración o después (auto-corrección). La función del aprendizaje consciente es más limitada si consideramos que controlar con éxito nuestra manera de hablar para hacer correcciones, requiere varias condiciones para el hablante:

1. Debe tener el tiempo suficiente para pensar sus palabras antes de pronunciarlas;
2. Debe estar conscientemente interesado en expresarse correctamente; y
3. Tiene que saber la regla.

En una conversación normal, raramente se encuentran las tres condiciones pues ésta tiende a ser muy rápida y la atención del interlocutor usualmente está en las ideas que se dicen y no en cómo se dice. Según Manuel Pérez Gutiérrez (2001: 2), esto es lo que establece el *enfoque socio semántico* de la lingüística semántica funcional que propone Michael A. K. Halliday, en donde el *poder de la significación* le da fuerza a la enseñanza comunicativa.

Para el lingüista británico, la lengua debe ser concebida a partir de los fines para los que se usa, es decir, en razón de las funciones comunicativas que desempeña. El

autor observa cómo los niños en el aprendizaje de la lengua materna adquieren el vocabulario, las estructuras y los sonidos para ser utilizados con una intención (función) específica; *el niño es rodeado por la lengua no en forma de gramática o diccionarios*, por tanto, el niño aprende una lengua para usarla y para expresar significado.

Para Halliday, el poder de significación de la lengua reside en el contenido y también, en la función a la que es sometida y distingue *siete funciones básicas que los niños utilizan en el aprendizaje de la lengua materna* (Pérez, 2001: 5):

1. **Instrumental:** para obtener algo (función "quiero...").
2. **Reguladora:** para ejercer control sobre el comportamiento de los demás (función "haz lo que te digo").
3. **Interactiva:** para interactuar con los demás (función "tú y yo").
4. **Personal:** para expresar sentimientos y actitudes (función "así soy yo").
5. **Heurística:** para aprender y descubrir (función "dime por qué").
6. **Imaginativa:** para crear un mundo imaginado (función "tú haces de X y yo de Y").
7. **Informativa:** para transmitir información (función "tengo algo que contarte").

El enfoque socio semántico propuesto por Halliday, explica Pérez Gutiérrez, *ha tenido un enorme impacto en la fundamentación de la enseñanza comunicativa* (2001:6)

Según hemos podido constatar, las dificultades surgen cuando los estudiantes, especialmente principiantes, se preocupan demasiado por el aprendizaje y queriendo evitar errores en medio de una situación comunicativa, tratan de contrastar su producción con las reglas gramaticales.

El aprendizaje es, pues, el núcleo de las clases de lengua que emplean los enfoques gramaticales tradicionales. Como la adquisición es vital para la apropiación de una lengua, vamos a comentar cómo se da el proceso de adquisición de una lengua conforme a la base conceptual de la metodología comunicativa, pues la adquisición ocurre únicamente cuando la persona comprende el mensaje en la lengua objetivo y nuestra atención se dirige a lo que se dice y no a cómo se dice, para comunicar ideas auténticas.

No es suficiente que la información recibida se comprenda, pues existen necesidades afectivas emparejadas a la información para que el proceso sea completo. Para culminar exitosamente esta adquisición, quien adquiere debe estar “abierto” a recibir la información, tener una orientación positiva hacia los hablantes de la lengua, estar en una situación de ansiedad baja y contar con una base mínima de confianza en sí mismo.

La fluidez para hablar una segunda lengua no se enseña directamente. Esta habilidad emerge después de que una cantidad suficiente de capacidad de comunicación ha sido adquirida a través de la información recibida. Puede pasar algún tiempo antes de que se desarrolle una fluidez real de comunicación.

Muchos estudiantes en proceso de adquisición de una lengua requieren de un periodo silencioso; este puede durar unas cuantas horas o varios meses, dependiendo de diversas situaciones, incluso de la edad. Por lo general, la producción inicial no es muy correcta; en sus inicios, el discurso es defectuoso e incorrecto, y el estudiante emplea palabras simples y frases cortas. La conversación contiene muy pocas palabras funcionales y estructuras gramaticales simples. Poco a poco se van adquiriendo estructuras más complejas, conforme el estudiante va recibiendo más información que pueda comprender.

El método comunicativo desarrolló el enfoque natural para aproximarse a las realidades de la enseñanza de la lengua. El primer principio del enfoque natural fue que la comprensión antecede al proceso de producción, es decir, la comprensión auditiva (o lectura) precede a la producción oral (o escritura).

Este principio surge de la hipótesis ya comentada de que la adquisición es la base para la producción, y que, para que la adquisición se efectúe, es necesario que el receptor entienda el mensaje. Así, el punto de partida para la enseñanza de una lengua es que los estudiantes entiendan lo que se les está diciendo. Esto también es cierto al referirnos a las personas que adquieren la lengua fuera del salón de clase.

Algunos elementos de aplicación de este principio son:

1. El instructor siempre utiliza la lengua meta.
2. La comunicación debe estar enfocada a un tema de interés para el estudiante.

3. El instructor siempre dirige sus esfuerzos a que el estudiante entienda lo que se dice.

El segundo principio general es que debe permitirse que la producción surja en etapas. Normalmente estas etapas son:

- 1) Respuesta por medio de la comunicación no verbal;
- 2) Respuesta por medio de una palabra: sí, no, acá, tú, yo;
- 3) Combinación de dos o tres palabras: está bien, en la mesa;
- 4) Frases: Quiero salir, mañana por la mañana;
- 5) Oraciones, y finalmente,
- 6) Un discurso más complejo.

En las primeras etapas, la corrección gramatical es casi nula y progresa lentamente, conforme aumentan las oportunidades para una interacción comunicativa y para la adquisición. Por esta razón, no es conveniente forzar a los estudiantes a hablar antes de que estén listos. No debe haber corrección de errores durante el proceso de producción oral si éstos no interfieren en la comunicación. Aunque la corrección de los errores contribuya al aprendizaje, la habilidad adquirida proviene de la información que el estudiante recibe y comprende.

El tercer principio general se refiere a que las actividades en clase se organizan de acuerdo con la temática y no con la estructura gramatical; por eso el programa se conforma por objetivos comunicativos.

Ejemplo de este principio sería que los estudiantes se comuniquen para hablar de los viajes que han realizado o para ordenar en un restaurante. Aquí el enfoque no está en la práctica de estructuras gramaticales específicas, aunque el enfoque mismo permite que la gramática se adquiera efectivamente si los objetivos son comunicativos.

Irónicamente, si los objetivos son gramaticales, se aprenderá algo de gramática, mas se adquirirá muy poca competencia comunicativa. Por consiguiente, pese al

interés del enfoque natural de que los estudiantes puedan hablar en forma gramaticalmente correcta, durante la comprensión inicial y durante las etapas de producción, se enfatiza la habilidad comunicativa y no la corrección gramatical.

Finalmente, las actividades en clase tienen como objetivo la adquisición, por lo que éstas se dirigirán a aquellos temas relevantes y de interés para los estudiantes que los animen a expresar sus ideas, opiniones, deseos, emociones y sentimientos. El instructor debe crear un ambiente que conduzca a la adquisición a través de un nivel bajo de ansiedad, una buena relación con el maestro, y una relación amigable con los otros estudiantes; de lo contrario la adquisición será imposible.

La lingüística aplicada establece los principios y conceptos que caracterizan las nuevas tendencias metodológicas que llegan al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin duda, el concepto de aptitud comunicativa ha implicado un cambio de tal magnitud que se podría hablar de un cambio paradigmático que aún está a revisión.

Pese a que la metodología comunicativa es la que permite la apropiación de una lengua en términos de su estructura profunda, es importante destacar que se requieren ciertas condiciones para que este aprendizaje sea realmente significativo.

En razón de lo anterior, Llobera comenta que las aportaciones básicas al concepto de competencia comunicativa fueron hechas por Dell Hymes y Michael Canale. Dell Hymes, según Llobera (1995: 13), introduce cuatro dimensiones de capacidad comunicativa que es necesario tener presentes:

- a) La habilidad lingüística [...] es decir, que la actuación lingüística sea formalmente posible;
- b) La factibilidad. Es decir, que las expresiones sean factibles de acuerdo con los medios disponibles; limitaciones de edad, formación, fatiga. Las expresiones no porque sean sintácticamente correctas resultan necesariamente posibles;
- c) La aceptabilidad o adecuación. La actuación lingüística debe darse de acuerdo con las reglas socio-lingüísticas del contexto en el que se produce [...] Los malentendidos que se producen debido a normas que son diferentes según la clase social, según variaciones locales, según

el sexo de los hablantes, ponen de manifiesto la necesidad de esta adecuación sociolingüística. A menudo las reglas que rigen este espacio de la competencia lingüística no son conscientes o no están claramente formuladas, pero en caso de incumplimiento dan lugar a conflictos de mayor o menor grado;

d) El darse en la realidad. Es decir, que un hablante no puede inventarse usos de la lengua por razones paradigmáticas u otras. Esto es, no tiene sentido que un estudiante de una lengua extranjera lleve a cabo respuestas con oraciones completas cuando los nativos siempre contestan con sí o no.

Hymes (Pérez Gutiérrez, 2001: 5) considera que hay mucho más en la idea de capacidad que sólo el conocimiento de reglas de uso de la lengua y enfatiza la importancia del contexto social donde se da el acto del habla:

...además de conocer las reglas gramaticales, el individuo, para poder comunicarse en un idioma, necesita también saber cómo se usa en diversas interacciones sociales, es decir: cuándo y cómo es adecuado iniciar una conversación, cómo dirigirse a alguien, qué fórmulas utilizar en distintas situaciones y cómo producir, interpretar y responder a actos del habla.

El modelo SPEAKING (término mnemotécnico) de Hymes propone una serie de factores que contribuyen al estudio y al análisis del discurso como una serie de actos de habla dentro de un contexto cultural:

S	sitio, lugar, escenario (setting, scene): lugar, hora, circunstancias físicas, definición cultural de la ocasión. Tiempo y espacio de un acto de habla en general de las circunstancias físicas.
P	participantes (participants): características y relaciones de los hablantes y audiencia
E	Fines (ends): propósitos, resultados esperados y metas latentes del acto discursivo
A	secuencia de los actos (act sequence): forma y contenido del mensaje.
K	clave (key): pistas que establecen el tono y manera o el espíritu del acto de habla

I medios (instrumentalities): canales, formas, y estilos de hablar

N normas (norms): reglas sociales que permiten la acción, interacción, reacciones e interpretación de los participantes

G género (gender): la -clase de evento o acto del habla, por ej., poema, mito, charla, conferencia⁷.

Por su parte M. Canale, citado por Llobera (1995: 13), define la forma como se aplica la competencia comunicativa a la didáctica de la lengua y divide la competencia en cuatro sub-competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

La idoneidad gramatical atiende las reglas de construcción de la lengua; la sociolingüística aborda tanto la adecuación del significado como la del discurso en relación con el contexto; la intención de la interacción comunicativa y las normas que le dan cuerpo a la aptitud discursiva abarcan la relación que debe existir entre la coherencia y la cohesión, para que este discurso sea consistente desde el punto de vista lógico y, finalmente, el potencial estratégico trata de la capacidad, a largo plazo, de entrelazar aspectos cognoscitivos memorísticos, afectivos y sociales.

Ahora bien, no es posible construir una acción de enseñanza-aprendizaje sin considerar que en determinadas circunstancias y con base en las necesidades inmediatas de cada uno de los grupos con los que se está trabajando, se requiere, sin abandonar la metodología comunicativa como eje de la actividad didáctica, jugar con algunos elementos de otros métodos como auxiliares de la base metodológica esencial.

Incluyo un esquema (Larsen-Freeman, 2008) que clasifica los cuatro enfoques más representativos, así como sus especificidades en cuanto al quehacer concreto en el salón de clase:

	MÉTODO DE TRADUCCIÓN GRAMATICAL	MÉTODO DIRECTO	MÉTODO AUDIOLINGUAL	ENFOQUE COMUNICATIVO
Objetivo que se pretende alcanzar	Los alumnos deben poder leer literatura en la otra lengua, por lo que necesitarán	Los alumnos deben aprender a comunicarse en la lengua que aprenden, por lo	Los alumnos deben usar comunicativamente la lengua aprendida, lo cual	Los alumnos deben ser competentes comunicativamente empleando correcta y adecuadamente la

⁷ Elaboración propia con notas de Llobera (1995:50) y de Hymes, Dell, *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: U. of Pennsylvania P. 1974 citado por Grupo de Estudios Afrocolombianos GEA.CES. tomado de <http://www1.appstate.edu/mcgkowitz/hymes.htm>

	MÉTODO DE TRADUCCIÓN GRAMATICAL	MÉTODO DIRECTO	MÉTODO AUDIOLINGUAL	ENFOQUE COMUNICATIVO
	conocer las reglas gramaticales, vocabulario y traducir.	que sólo se emplea ésta para poder pensar en ella.	se logrará mediante hábitos que fomenten respuestas automáticas.	lengua, por lo que tendrán que aprender formas lingüísticas y funciones.
Papel del maestro y de los alumnos	El maestro tiene todo el control. Los alumnos deben obedecerlo para poder aprender.	El maestro dirige las actividades en clase. El papel del alumno no es tan pasivo como en el anterior.	El maestro dirige la clase y sirve de modelo de corrección. El alumno es el repetidor del modelo, debe responder de manera rápida.	El maestro es facilitador de la enseñanza: debe promover situaciones comunicativas. El alumno debe participar activamente y con iniciativa propia.
El proceso de enseñanza aprendizaje	Los alumnos traducen de una lengua a otra. La gramática se enseña de manera deductiva.	La traducción está prohibida, por lo que se debe aprender por asociación directa. La gramática se enseña inductivamente.	El vocabulario y las estructuras nuevas se presentan en diálogos que luego se repiten y se realizan ejercicios de diferentes tipos.	Se busca que todas las actividades tengan un propósito comunicativo. Los materiales son variados y auténticos o semi auténticos.
Interacción alumno-maestro maestro-alumno	Normalmente es del maestro al alumno. Hay poca iniciativa del alumno y no hay interacción entre ellos.	La interacción es en ambas direcciones, aunque el maestro domina. Los alumnos conversan entre sí en actividades controladas.	Domina el maestro, aunque también hay interacciones alumno-alumno, en especial en drills encadenados y cuando hay roles en diálogos.	El maestro comienza la actividad, y el alumno también toma decisiones, hay una continua interacción entre los alumnos.
Sentimiento de los estudiantes	No hay ningún principio del método que se relacione con esta área.	No hay ningún principio del método que se relacione con esta área.	No hay ningún principio del método que se relacione con esta área.	Se cree que los alumnos estarán más motivados si sienten que hacen cosas útiles con la lengua que aprenden y se involucran.

	MÉTODO DE TRADUCCIÓN GRAMATICAL	MÉTODO DIRECTO	MÉTODO AUDIOLINGUAL	ENFOQUE COMUNICATIVO
Lengua y cultura	Lengua: se enseña la lengua literaria (escrita) por considerarla superior a la hablada. Cultura: Es considerada como si fuera literatura	Lengua: Oral, no escrita. Se estudia el discurso cotidiano y usual. Cultura: se incluye la historia de la gente que habla el idioma.	Lengua: Cada lengua es un sistema único con sus propios patrones, que debe enseñarse de manera gradual. Cultura: es la conducta y la vida diaria de los nativo-hablantes.	Lengua: es el vehículo de comunicación por excelencia que implica formas y funciones adecuadas al contexto. Cultura: La vida cotidiana y las expresiones de los hablantes nativos.
Áreas y habilidades lingüísticas enfatizadas	Se enfatiza la gramática y el vocabulario. La lectura y la producción escrita son las habilidades que destacan.	Se enfatiza el vocabulario más que la gramática. La producción oral es fundamental, aun cuando se trabajan las otras habilidades.	Se enfatizan las estructuras y se limita el vocabulario que suele contextualizarse en diálogos. La producción oral y la comprensión auditiva son habilidades a desarrollar	Se enfatizan las funciones por sobre las formas lingüísticas. Las cuatro habilidades se trabajan desde el principio, destacando la producción oral.
La lengua materna de los alumnos	Se emplea mucho para poder traducir.	No deberá emplearse.	Se busca evitar por considerarse una interferencia.	No tiene un papel principal, pero puede usarse para explicar o dar vocabulario.
Evaluación	Exámenes escritos de traducción. Preguntas sobre la cultura extranjera y las reglas de gramática.	Los alumnos tienen que usar la lengua y no demostrar conocerla. Hay entrevistas orales.	Los exámenes contienen puntos concretos y las preguntas se enfocan sólo a un aspecto de la lengua.	Es informal y continua. Los exámenes integran aspectos de todas las habilidades.
Corrección de errores	Es muy importante que el alumno responda	Mediante diversos recursos el maestro trata de que el	Se busca prevenirlos con la formación de	Se considera que los errores son evidencia del

	MÉTODO DE TRADUCCIÓN GRAMATICAL	MÉTODO DIRECTO	MÉTODO AUDIOLINGUAL	ENFOQUE COMUNICATIVO
	correctamente. Si no el maestro proporciona la respuesta.	alumno reflexione para que se auto corrija.	buenos hábitos y evitar los errores por completo.	proceso de aprendizaje y se eliminarán con el avance.

Para Pérez Gutiérrez, el enfoque comunicativo significó visualizar las dimensiones sociocultural, discursiva y estratégica, en contraposición a la dimensión gramatical de metodologías anteriores.

Con el objetivo de equilibrar el programa para reflejar tanto las formas gramaticales de la lengua extranjera a aprender como las necesidades de comunicación de los estudiantes, a principios de los años setenta se creó el Nivel Umbral (Pérez Gutiérrez, 2001: 12 y 13), a partir de una propuesta del Consejo de Europa de 1971, conocida como “Proyecto de Lenguas Modernas”.

Su objetivo expreso fue desarrollar un marco metodológico para que quienes quisieran aprender cualquier cantidad de lenguas para cualquier cantidad de propósitos alcanzaran un umbral comunicativo que les permitiera interactuar en la vida cotidiana del país, considerando:

- 1) Necesidades de comunicación adulta.
- 2) Núcleo común de aprendizaje de la lengua.
- 3) Nivel básico de competencia.

El nivel umbral, según J.L.M. Trim en el Prefacio al texto de P. Slagter, es *el mínimo dominio necesario para incorporarse eficazmente en esa comunidad [...] tope mínimo de competencia en la lengua extranjera...para establecer y mantener la comunicación en diversas situaciones de la vida diaria* (Slagter, 2007: 8)

El Nivel Umbral (Diccionario, 1997-2016: s/n) permite *establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de la LE [...] y pasar el umbral que le separa de la comunidad que habla la LE*, tal como explica P. Slagter. Los objetivos que propuso:

1. [...] un hablante pueda hacerse entender con facilidad —velocidad razonable, suficiente precisión y corrección— por un oyente que tenga un dominio nativo o casi nativo de la lengua, y
2. [...] el alumno, en su papel de oyente, pueda entender la esencia de lo que le diga un hablante con un dominio nativo o casi nativo de la lengua, sin obligar a ésta a forzarse indebidamente (P. Slagter, 2007: 32)

1.3 Aportes del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación

Como lo mencionamos anteriormente, a partir del Nivel Umbral, surgido a finales de la década de los 90, se pudo desarrollar una estrategia que aportara al aprendizaje (estudiantes), la enseñanza (profesores) y la evaluación (sistema en general) un procedimiento educativo para todas las lenguas en el contexto de la unificación política, económica y cultural, al que le dieron el nombre de *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*.

El *Marco* reivindica la relevancia de adquirir las cuatro competencias lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) y establece la sistematización de las capacidades lingüísticas y destrezas comunicativas que contribuyen a su desarrollo; por ejemplo, para el sistema fonético, establece que será más fácil adquirir una buena pronunciación si se logra:

1. [...] capacidad de distinguir y producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas;
2. [...] capacidad de percibir y concatenar secuencias desconocidas de sonidos;
3. [...] capacidad como oyente, de convertir (es decir, de dividir en partes distintivas y significativas) una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos; y
4. [...] comprensión o dominio de los procesos de percepción o producción de sonidos aplicables al aprendizaje de una nueva lengua [...] (Consejo de Europa, 2001; Instituto Cervantes, MCER, 2002: 105)

Así mismo, en relación con las competencias comunicativas de la lengua, el *Marco Europeo* establecen los siguientes componentes (MCER, 2002: 106):

1. Las competencias lingüísticas.
2. Las competencias sociolingüísticas.
3. Las competencias pragmáticas

Para *ninguna lengua* se ha *elaborado una descripción completa y exhaustiva como sistema formal para la expresión de significados* (2002: 107) como se hace en el *Marco Europeo*, y en este se señala que la complejidad de cualquier sistema lingüístico representativo de la cultura e idiosincrasia de una sociedad y sus habitantes, *nunca llega a ser dominada por ninguno de sus usuarios; ni puede ser así, pues cada lengua sufre una evolución continua como respuesta a las exigencias de su uso en la comunicación.*

Para la enseñanza de una segunda lengua, esta definición es de gran trascendencia porque si los propios hablantes nativos de dicha lengua no alcanzarán un dominio absoluto debido a razones extralingüísticas, se refuerza la importancia de la metodología comunicativa como adquisición de competencias sociolingüísticas y pragmáticas esenciales para cualquier estudiante que quiera acercarse al uso de una segunda lengua.

En la misma tónica de rompimiento con la visión tradicional, el *Marco Europeo* relativiza su propia propuesta metodológica al señalar que [...] *ninguna de las muchas propuestas de modelos alternativos ha conseguido la aceptación general [...] de que exista un modelo universal de descripción para todas las lenguas [...]* (2002: 107); dicho lo cual, propone el siguiente esquema como referencia competencial *léxico, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica*⁸:

Escalas de utilización de los recursos lingüísticos, de más a menos:	
C2.	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferencias y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.

⁸ Ortoépica es la capacidad de articular una pronunciación correcta a partir de la forma escrita de la lengua.

Escalas de utilización de los recursos lingüísticos, de más a menos:	
C1.	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2.	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse, con algunas dudas y circunloquios, sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.
	Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas, datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información.
	Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc.
	Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia, suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.

Escalas de utilización de los recursos lingüísticos, de más a menos:	
A1.	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

(2002: 107)

Y aunque el Marco adopte una estructura diferente para describir las características de la dimensión comunicativa sigue vigente que los estudiantes, para adquirir el uso de una segunda lengua en un contexto discursivo adecuado, deben lograr acceder a los seis niveles arriba esquematizados: entendimiento del significado de las palabras, a vocabulario; conocimiento gramatical; pronunciación, ortografía y *percepción y producción* de sonidos (fonemas) de dicha lengua y capacidad de usar todas estas competencias en la vida cotidiana.

Con relación a la competencia gramatical, el Marco señala su importancia *como conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos con significado que se interrelacionan* para la mejor comprensión de la lengua y este trabajo académico tiene como objetivo presentar la enseñanza de estructuras complejas para desarrollar destrezas lingüísticas y comunicativas que equivalen a la metodología que se contiene en la investigación e hipótesis:

Elementos...	Morfemas y alomorfos Raíces y afijos Palabras
Categorías...	Número, caso, género Concreto/abstracto, contable/incontable
Clases...	Conjugaciones Declinaciones Clases abiertas de palabras: sustantivos verbos, adjetivos, adverbios Clases cerradas de palabras: artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, pronombres relativos, adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones
Estructuras...	Palabras compuestas y complejas Sintagmas: (nominal, verbal, etc.) Cláusulas: (principal, subordinada, coordinada) Oraciones: (simple, compuesta)

Procesos (descriptivos) ...	Sustantivación Afijación Flexión Gradación Transposición Transformación Régimen (sintáctico o semántico)
Relaciones...	Concordancia (gramatical o <i>add sensum</i>) valencias

(MCER, 2002: 108-109)

En la enseñanza de lenguas, van cambiando las metodologías, lo que no varía son las necesidades de aprendizaje, es decir, lo que tienen que aprender quienes quieren comunicarse en una lengua diferente a su lengua materna. En la propuesta del Marco Europeo (2002: 129), se establece la relación competencial del logro de adquisición:

- 1.- Las competencias que establecimos anteriormente...
- 2.- La capacidad de poner en práctica estas competencias...
- 3.- La habilidad de emplear estrategias para poner en práctica dichas competencias.

En el desarrollo de este trabajo, demostraremos que, con la metodología comunicativa de los 90, se cumplen estos logros competenciales y que la estructura programática de esta metodología contenida en la serie “Pido la palabra” es comparable con la propuesta construida a principios del milenio por el Consejo de Europa y recoge, en una sistematización diferente, los enfoques generales (2002: 141) e incluso en la combinación de ellos, a saber:

- a) Mediante la exposición directa a un uso auténtico de la segunda lengua de las siguientes formas:
 - Cara a cara con el hablante [...] hablantes
 - Oír conversaciones
 - Escuchar la radio, grabaciones
 - Leer textos reales de medios impresos
 - Utilizando tecnología digital
 - Participar en conferencias

- Participar en otras actividades extracurriculares en la lengua a aprender
 - b) Mediante la exposición directa a enunciados hablados y a textos escritos especialmente elegidos [...]
 - c) Mediante la participación directa en interacciones comunicativas auténticas [...]
 - d) Mediante la participación directa en tareas especialmente elaboradas [...]
 - e) De forma autodidacta, mediante el estudio individual [...] persiguiendo objetivos negociados y dirigidos por uno mismo [...]
 - f) Mediante la combinación de presentaciones; explicaciones, ejercicios [...] actividades de exploración

En especial, quiero plantear que se pueden generar competencias lingüísticas con base en las actividades que estoy proponiendo desarrollar, y que las destrezas gramaticales y comunicativas se vinculan con las estructuras complejas y voy a demostrar se pueden enseñar y aprender éstas, a partir de esquemas sencillos y simples que respondan a lo que plantea el Marco Europeo (2002: 151):

- a) Inductivamente, mediante la exposición a material gráfico nuevo en textos auténticos e,
- b) incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías, clases, estructuras, normas [...] en textos especialmente compuestos para exponer su forma, función y significado;
- c) Utilizando a) y b), seguido de explicaciones y ejercicios;
- d) Mediante la presentación de paradigmas formales, tablas morfológicas [...] seguido de explicaciones utilizando un metalenguaje [...] y con ejercicios;

- e) Pidiendo a los alumnos que formulen hipótesis...y cuando sea necesario, las reformulen [...]

En la siguiente figura, se visualiza la complementariedad en la aplicación de la lingüística como proceso y el mecanismo mediante el cual se construye la comunicación fluida entre dos hablantes, que comparten competencias para la interacción en la vida cotidiana y sus contextos culturales específicos.

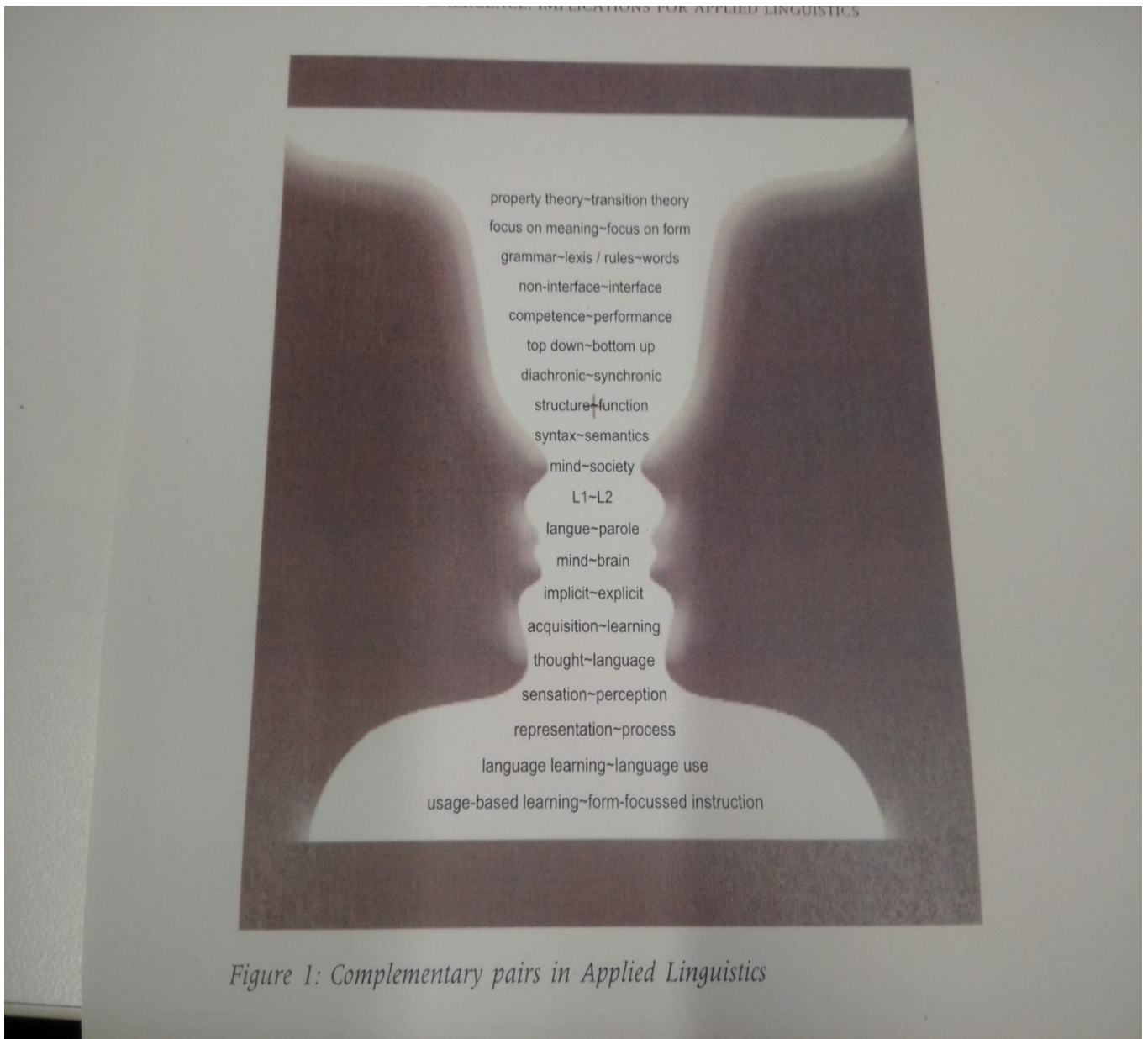


Figure 1: Complementary pairs in Applied Linguistics

(Ellis y Larsen-Freeman, 2006: 580)

Pedro Barros plantea que en la enseñanza influye importantemente lo que él llama *las creencias del profesor*, en el sentido de que si *un profesor considera que la gramática y la corrección son objetivos prioritarios [...] prestará una especial importancia al conocimiento del sistema lingüístico. En cambio, si el profesor centra su interés en el empleo de la lengua como instrumento de comunicación se organizará desde el punto de vista funcional o temático y planificará tareas interactivas* (2005: 129).

La experiencia docente permite hacer una combinación, de acuerdo a las dificultades gramaticales, de los métodos que serán más efectivos y cierto es que en la selección de los esquemas para la enseñanza de los objetivos lingüísticos y los materiales para la práctica, está la propia formación e incluso personalidad de quien tiene el compromiso de transmitir una enseñanza.

Por ello, también siguiendo a Barros, la consideración de la creación de un ambiente agradable, afectivo le llama él, es un elemento trascendente para un mejor aprendizaje y uso de la lengua en contextos comunicativos (2005: 130).

CAPÍTULO II OBJETIVOS

2. Contenidos Programáticos del Método Comunicativo en la enseñanza del español como segunda lengua

2.1 Objetivos gramaticales y léxico-comunicativos

El método comunicativo, como lo mencionamos antes, es una concepción de la enseñanza de lenguas que se popularizó a fines de los años 80 y principios de los 90, su utilización sigue vigente pues ha demostrado su efectividad y dinamismo.

La enseñanza de una segunda lengua o de una lengua extranjera no ha estado exenta de un desarrollo histórico, producto del desarrollo mismo de la sociedad y de sus necesidades. Es así, que desde los primeros tutores que enseñaban latín a partir de la traducción hasta los actuales profesores y especialistas en lingüística aplicada que han desarrollado el comunicativo en su enfoque natural, ha corrido mucha agua en la teoría y práctica de la enseñanza de lenguas.

Con base en la propuesta que surgió en la década de los 90 en el Centro de Español para Extranjeros ligada al Enfoque Comunicativo, estableceré cuáles podrían ser contenidos lingüísticos útiles y sistematizados por el grado de dificultad de las estructuras gramaticales para lograr objetivos léxico-comunicativos específicos. Esta propuesta que se desarrolló, permitía conocer, entender y practicar la forma gramatical pertinente; el concepto comunicativo ha sido eficaz en la lingüística aplicada para ejercitar las cuatro habilidades de la lengua y establecer actividades que se definen conforme se va avanzando en los niveles de apropiación de la lengua:

- a) Escuchar
- b) Hablar
- c) Leer
- d) Escribir

Con la interrelación de todas estas actividades se construiría un corpus para avanzar hacia la competencia de pronunciación, de lectura –básicamente de comprensión-, redacción y comprensión auditiva, manejando simultáneamente el conocimiento morfosintáctico de la lengua. Los objetivos a cumplir en el método comunicativo son el léxico- comunicativo en un proceso de apropiación gramatical, por lo que vamos a compartir una propuesta de enseñanza del español como segunda

lengua a partir de una integración metodológica comunicativa que ya ha sido probada.

En un nivel básico de aprendizaje, de carácter propedéutico, los contenidos podrían considerar:

Objetivos gramaticales	Objetivos léxico-comunicativos
• Verbo ser: nacionalidad, origen, ocupación	• Saludar, presentarse, dar información
• Pronombres personales	• Profesiones, nacionalidades
• Artículos definidos (concordancia)	• El alfabeto
• Trabajar (1era. conj. presente de indicativo)	• Pedir y dar la hora - Horarios
• Preposición "de" (origen)	• Expresar sensaciones
• Frases interrogativas: ¿quién? ¿dónde?	• Días de la semana
• Verbo ser (hora)	• Números (1 a 60)
• Artículos indefinidos	• Puntos cardinales
• Verbo estar (localización)	• El aeropuerto, viajes, ¿qué hora? ¿qué día? ¿dónde? ¿cuándo?
• Contraste ser-estar	• Identificar
• Preposición "en" (localización)	• Expresar estados de ánimo
• Frases preposicionales y adverbiales	• Del 60 al 100 y del 100 en adelante
• Verbo tener (sensaciones)	• Familia, casa, comida
• Verbo ser: parentesco y posesión	• Invitar, aceptar, describir personas
• Verbo tener: edad y parentesco	• Estado de ánimo - Enfermedades
• Pronombres demostrativos	• Dar información sobre fechas y actividades
• Comer (2da. conj. presente indicativo)	• Color piel y pelo. Colores en general
• Adjetivos = concordancia = Adjetivo posesivo	• Estatura y complexión
• Verbo estar + adj. (estado de ánimo)	• Meses del año
• Hacer (irregular presente de indicativo)	• Partes del cuerpo
• Preposición "de" (posesión)	• Ropa y accesorios
• Verbo ser (descripción de personas)	• A crédito, en efectivo
• Adjetivos calificativos	
• Verbos irregulares: ir, venir, tener	

Objetivos gramaticales	Objetivos léxico-comunicativos
• Vivir. (3era. conj. presente de indicativo)	
• Contracciones: al y del	
• Verbo ser (descripción de objetos, material)	
• Adjetivo demostrativo	
• Pronombres y adjetivos	
• Gustar + sustantivo	

Para el primer nivel básico de la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera, se podrían reiterar algunos objetivos de comunicación:

Objetivos gramaticales	Objetivos léxico-comunicativos
• Verbo ser	• Presentar, presentarse
• Adjetivo = género y número	• Recibimiento, invitación, agradecer
• Verbos en presente de indicativo	• Ofrecer ayuda, agradecer
• Números	• Pedir y dar información personal • Pedir y dar la hora
• Meses	• Pedir y dar aclaración sobre algo • Invitación - rechazo
• Alfabeto	• Disculparse
• Verbo estar	• Situarse en el tiempo, hacer cita
• Verbos regulares	• Ubicar personas, objetos, lugares
• Verbos irregulares en presente	• Localizar ubicación
• Oraciones interrogativas, negativas, declarativas	• Expresar cercanía. • Dar instrucción
• La interrogación	• Descripción de objetos, personas
• Verbo ser (hora, fecha, estaciones)	• Caracterizar y pedir opinión
• Verbo estar (posición, estado, condición)	• Aconsejar
• Verbo tener (usos)	• Sugerir, contratar
• Verbos irregulares	• Rechazar opinión
• Letras y sonidos en español	• Ofrecer algo - pedir un favor
• Preposiciones con ir, venir, llegar, viajar,	• Llamar al mesero, pedir algo para comer • Quejarse o aceptar, sugerir, brindar, pedir la cuenta

Objetivos gramaticales	Objetivos léxico-comunicativos
• Llevar, traer	• Relatar acciones cotidianas
• Sin diferencia en la pronunciación b - v	• Relatar acciones momentáneas
• Adjetivos demostrativo y calificativo	• Describir situaciones
• Artículos definido e indefinido	• Ofrecer servicios - aconsejar
• Verbo haber	• Expresar preferencias - agradecer
• Verbo ser (forma, tamaño, color)	• Preguntar distancia - precio - transporte
• Verbo estar (alteración, lugar, posición)	• Agradecer
• Adjetivos calificativos	• Pedir y dar información
• Verbos irregulares en presente y pretérito	• Expresar necesidad
• Verbos querer y preferir	• Expresar hechos y hábitos en pasado
• El imperativo	• Expresar y narrar hechos en pasado
• Adjetivos y pronombres demostrativos	• Señalar, acusar, dar órdenes
• Sonidos S, Z, C, con las vocales E-I	• Defenderse, enojarse
• Verbos reflexivos	• Disculparse, sorprenderse
• Estar + gerundio	
• Verbos saber y conocer	
• Expresiones de tiempo	
• El futuro (perífrasis verbal)	
• Presente	
• Letra "X"	
• Objeto directo y pronombres	
• Diptongos y hiatos	
• Pasado: pretérito y copretérito	
• División silábica	
• Objeto indirecto	
• Pronombres personales con objeto indirecto	
• Reglas de entonación: (ascendente y descendente)	
• Palabras agudas, graves y esdrújulas	
• Reglas acentuación	

En términos de una progresividad gramatical y comunicativa, se podrían abordar estructuras complejas para el entendimiento de los no hablantes del español que incluyen la construcción de oraciones subordinadas que permiten un nivel más sofisticado de comunicación:

Objetivos gramaticales	Objetivos léxico-comunicativos
<ul style="list-style-type: none"> • Verbo haber (impersonal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir y dar información sobre ubicación
<ul style="list-style-type: none"> • Verbos estar- ser 	<ul style="list-style-type: none"> • Describir lugares y sitios
<ul style="list-style-type: none"> • Presente de subjuntivo con verbos de emoción 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar gustos, preferencias, opinión
<ul style="list-style-type: none"> • Verbos irregulares: diptongación, cambio vocálico, guturización e "Y" eufónica • Verbos con irregularidad especial: subjuntivo con verbos de opinión • Ser o estar + adjetivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Invitación: formal - informal
<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito y copretérito • Irregulares por pretérito llano 	<ul style="list-style-type: none"> • Llamar por teléfono
<ul style="list-style-type: none"> • Pronombres de objeto directo e indirecto • Verbos reflexivos, recíprocos 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de también y tampoco 	<ul style="list-style-type: none"> • Describir
<ul style="list-style-type: none"> • Pospretérito: forma y usos 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrar
<ul style="list-style-type: none"> • Adverbio de cantidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Aventuras
<ul style="list-style-type: none"> • Modo imperativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar referencias
<ul style="list-style-type: none"> • Pronombres de objeto directo e indirecto con imperativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir citas por teléfono
<ul style="list-style-type: none"> • Estar + gerundio en copretérito 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir y dar consejos
<ul style="list-style-type: none"> • Futuro - Futuro alterado 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar hábitos y costumbres
<ul style="list-style-type: none"> • Presente de subjuntivo para expresar dudas 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar acciones hipotéticas
<ul style="list-style-type: none"> • El antepresente 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar acciones iniciadas y que pueden continuar al futuro
<ul style="list-style-type: none"> • Grados de comparación del adjetivo calificativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir y dar/negar permisos/dar informes
	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar, prohibir
	<ul style="list-style-type: none"> • Dar instrucciones / expresar deseos
	<ul style="list-style-type: none"> • Disculparse, rogar

Objetivos gramaticales	Objetivos léxico-comunicativos
	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer planes, reservaciones
	<ul style="list-style-type: none"> • Dar instrucciones
	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer comparaciones

Un nivel más complejo abarca la enseñanza de estructuras morfosintácticas compuestas que permiten la combinación de oraciones coordinadas y subordinadas, introduciendo el modo subjuntivo, así como perífrasis verbales que le dan una construcción más desarrollada:

Objetivos gramaticales	Objetivos léxicos-comunicativos
<ul style="list-style-type: none"> • Perífrasis hipotéticas: 	<ul style="list-style-type: none"> • Suponer • Conjeturar • Deducir
<ul style="list-style-type: none"> • Estilo directo e indirecto 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrar
<ul style="list-style-type: none"> • Antepresente y Antecopretérito de indicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener información • Expresar opinión • Expresar acuerdo y desacuerdo • Describir
<ul style="list-style-type: none"> • Condicionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Aconsejar y advertir • Expresar acciones hipotéticas • Explicar • Señalar ventajas y desventajas • Expresar arrepentimiento
<ul style="list-style-type: none"> • Indicativo y Subjuntivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistar • Pedir y dar información • Expresar emociones • Comparar • Expresar deseos • Expresar voluntad • Expresar juicios impersonales
<ul style="list-style-type: none"> • Pronombres relativos • Pronombre Se impersonal • Construcción pasiva + participio • Construcción pasiva con pronombre se 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar propósito • Convencer • Hacer sugerencias • Expresar dudas • Identificar

Objetivos gramaticales	Objetivos léxicos-comunicativos
	<ul style="list-style-type: none"> • Dar y solicitar información • Aconsejar • Recomendar
<ul style="list-style-type: none"> • Oraciones temporales con cuando • Verbos reflexivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Formular hipótesis • Definir • Situar hechos en el tiempo • Resumir • Argumentar
<ul style="list-style-type: none"> • Oraciones adjetivas • Se pasivo para expresar acciones no planeadas • Pronombres recíprocos 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir • Regañar • Expresar enojo • Advertir
<ul style="list-style-type: none"> • Preposiciones por y para • Oraciones finales con para y para que 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar causa y finalidad
<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito y copretérito 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar opinión
<ul style="list-style-type: none"> • Verbos de voluntad 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar
<ul style="list-style-type: none"> • Expresiones impersonales 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas
<ul style="list-style-type: none"> • Correlación tiempos con presente de subjuntivo • Verbos irregulares: guturización, diptongación, trueque vocálico 	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir
<ul style="list-style-type: none"> • Verbos reflexivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrar experiencias
<ul style="list-style-type: none"> • Preposiciones: a, con, de, en, entre, para, por, sin 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar
<ul style="list-style-type: none"> • Verbos de percepción, entendimiento y lengua • Acentuación 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar emociones y sensaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Oraciones subordinadas adjetivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresiones coloquiales
<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos calificativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Sintetizar
<ul style="list-style-type: none"> • Preposiciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar información
<ul style="list-style-type: none"> • Ortografía: cambio de “c” a “qu”, “c” a “z” 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar ensayos
<ul style="list-style-type: none"> • Verbos de emoción 	<ul style="list-style-type: none"> • Convencer
<ul style="list-style-type: none"> • Antepresente de subjuntivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar
<ul style="list-style-type: none"> • Correlación con antepresente de subjuntivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar, argumentar

Objetivos gramaticales	Objetivos léxicos-comunicativos
• Verbos irregulares (Y eufónica, pretérito llano)	• Expresar acuerdo y desacuerdo
• Futuro alterado	• Hacer hipótesis
• Pretérito de subjuntivo	
• Correlación tiempos con pretérito de subjuntivo	
• Oraciones subordinadas adverbiales	
• Oraciones subordinadas finales	
• Oraciones condicionales con conjunciones	
• Ante pretérito de subjuntivo (correlación)	
• Oraciones subordinadas (modo, lugar, tiempo)	

Los contenidos lingüísticos y comunicativos que ya se han abordado deben ser profundizados y complejizados, no sólo para la mayor integración de las estructuras morfosintácticas ya aprendidas, sino para su uso en otros contextos comunicativos, por lo que se podrían incorporar:

Objetivos gramaticales	Objetivos léxico-comunicativos
• Pretérito y copretérito	• Expresar opinión
• Verbos de voluntad	• Comparar
• Expresiones impersonales	• Entrevistas
• Correlación tiempos con presente de subjuntivo	• Inferir
• Verbos irregulares: guturización, diptongación, trueque vocálico	
• Verbos reflexivos	• Narrar experiencias
• Preposiciones: a, con, de, en, entre, para, por, sin	• Analizar
• Verbos de percepción, entendimiento y lengua	• Expresar emociones y sensaciones
• Acentuación	
• Oraciones subordinadas adjetivas	• Expresiones coloquiales
• Adjetivos calificativos	• Sintetizar
• Preposiciones	• Dar información
• Verbos de emoción	• Convencer

Objetivos gramaticales	Objetivos léxico-comunicativos
• Antepresente de subjuntivo	• Comentar
• Correlación con antepresente de subjuntivo	• Explicar, argumentar
• Verbos irregulares (Y eufónica, pretérito llano)	• Expresar acuerdo y desacuerdo
• Futuro alterado	• Hacer hipótesis
• Pretérito de subjuntivo	
• Correlación tiempos con pretérito de subjuntivo	
• Oraciones subordinadas adverbiales	
• Oraciones subordinadas finales	
• Oraciones condicionales con conjunciones	
• Antepretérito de subjuntivo (correlación)	
• Oraciones subordinadas (modo, lugar, tiempo)	

Finalmente, en un sincretismo lingüístico-comunicativo se integraría la gramática en sus estructuras más sofisticadas de mayor complejidad comunicativa:

Objetivos gramaticales	Objetivos léxico-comunicativos
• Coordinación: nexos coordinantes	• Opinar, argumentar
• Morfología: derivados de verbos	• Solicitar, sugerir
• Reglas de acentuación	• Expresar gustos y preferencias
• Oración compuesta	• Expresar emociones
• Subordinación	• Expresar juicios
• Oración subordinada sustantiva	• Expresar necesidades
• Corrección de errores en preposiciones	• Formular peticiones
• Oración subordinada sustantiva de objeto directo	• Identificar registro lingüístico
• Verbos de voluntad	• Identificar y caracterizar
• Verbos de percepción, entendimiento y lengua	• Explicar
• Uso de subjuntivo en subordinación adjetiva	• Describir
• Gerundio	• Narrar
• Subordinación adjetiva: explicativa, especificativa, adnominal	• Proponer soluciones

Objetivos gramaticales	Objetivos léxico-comunicativos
• Morfología: derivados de verbos	• Expresar acuerdos - desacuerdos
• Corrección de errores: relativos	• Expresar acciones hipotéticas
• Subordinación adverbial circunstancial: locativa, temporal y modal	• Expresar opinión
• Subordinación adverbial de relación causativa: causal y final	• Ironizar
• Subordinación adverbial causativa, concesiva y condicional	• Caracterizar
• Hipótesis condicionales y tiempos	• Argumentar
• Perífrasis verbales	• Comparar
• Subordinación adverbial cuantitativa	• Apreciar diferencias entre dialectos del español
• Diferencias gramaticales y fonéticas español de México	

Evidentemente los objetivos léxico-comunicativos se van repitiendo, sin embargo, a medida que se va complicando el nivel morfosintáctico y la capacidad de apropiación de la lengua, la de comunicación se va haciendo también mucho más compleja.

2.1 Nomenclatura de las conjugaciones verbales

Señala Velleman en su ensayo “Bello, Bull y el sistema verbal del español” (1977: 1), que Andrés Bello explica que *el término que asigna a cada tiempo es ‘una formula, en que no sólo la combinación, sino el orden de los elementos, pintan con fidelidad los actos mentales’* (Velleman, 1977: 2). Bello considera necesario darle una denominación a los tiempos conforme su significado, *una línea de puntos, entre los que el presente está en movimiento hacia el futuro, dejando detrás de sí el pasado* (1977: 3).

En la “Introducción a los estudios gramaticales de Andrés Bello” de Amado Alonso para la edición de la Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos, éste señala que: *fixar el sistema de valores de nuestra conjugación es lo que vello persiguió con más tenacidad [...] una vez cumplido, mayor satisfacción y hasta [...] orgullo le produjo* (Bello, 2006: 20).

Alonso menciona que:

la terminología es uno de los hallazgos valiosos en el sistema de Bello, porque declara a la vez que ordena y limita los valores de cada tiempo. La doctrina consiste en asumir que los tiempos verbales fechan la acción del verbo en la línea infinita del tiempo, en relación no sólo con dos, sino con tres puntos distintos de referencia conjugados entre sí. El punto primero de referencia es el instante mismo de hablar llamado Presente; lo anterior a ese Presente es Pretérito, y lo posterior Futuro: canto, canté, cantaré (Bello, 2006: 23).

Continúa Amado Alonso:

El punto segundo de referencia es uno de esos tres tiempos así ya constituidos, respeto al cual el nuevo tiempo puede significar anterioridad, coexistencia o posterioridad: “cantaba, co-pretérito, significa la coexistencia del atributo con una cosa pasada [...] (2006: 23).

Es decir, en el pasado me dijo que algo también en el pasado coexistía con un suceso del propio pasado. En el sentido de la comunicación, el co-pretérito adquiere una connotación de mayor emoción, se explica a los estudiantes que es algo que uno desea mantener en el recuerdo, el co-pretérito es como el presente del pasado.

Yo quería a mi padre, implica una mayor emoción que Yo quise a mi padre

[...] *cantaría es pos-pretérito, (me dijo que vendría) (Bello, 2006: 23) significa que en el pasado me dijo que algo sucedería hacia el futuro; he cantado, ante presente (2006: 23) se refiere a algún hecho que inició en el pasado, que continua en el presente y que quizá, continuará hacia el futuro.*

Amado extiende la explicación hacia:

[...] *hube cantado, ante-pretérito inmediato, ‘cuando hubo amanecido, salí’; habré cantado, ante-futuro, ‘cuando vengas, ya habré terminado’. El punto tercero de referencia es un tiempo ya relativo (co- y pos-pretérito) respecto al cual un nuevo tiempo de nuestra conjugación significa anterioridad; es extensión nueva de los dos puntos primeros [...]: había cantado es ante-co-pretérito [...] como un ante-pretérito no inmediato; habría cantado es ante-pos-pretérito [...] (Bello, 2006: 23).*

Gráfica 1

MODO INDICATIVO		
Tiempos simples		
	Nomenclatura	
Yo primera conjugación	Real Academia	Andrés Bello ⁹
Amo	Presente	Presente
Amaba	Pretérito imperfecto	Copretérito
Amé	Pretérito perfecto	Pretérito
Amaré	Futuro simple	Futuro
Amaría	Condicional simple	Pospretérito
MODO INDICATIVO		
Tiempos compuestos		
Yo primera conjugación	Real Academia	Andrés Bello
He amado	Pretérito perfecto compuesto	Antepresente
Había amado	Pretérito pluscuamperfecto	Antecopretérito
Hube amado	Pretérito anterior	Antepretérito
Habré amado	Futuro compuesto	Antefuturo
Habría amado	Condicional compuesto	Antepospretérito

Alonso señala que: *A estos valores temporales del indicativo Bello añade los mucho más reducidos y ambiguos del subjuntivo, que él separa entre común e hipotético [...] el procedimiento demostrativo es el mismo: subrayar en subordinaciones la fecha relativa de cada acción verbal [...]* (2006: 23).

Gráfica 2.

MODO SUBJUNTIVO

⁹ Para efectos de este trabajo, se utilizará la nomenclatura propuesta por Andrés Bello en su “Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. (2006)

Tiempos simples		
	Nomenclatura	
Yo primera conjugación	Real Academia	Andrés Bello
Ame	Presente	Presente
Amara Amase	Pretérito imperfecto	Pretérito
Amare	Futuro simple	Futuro
Tiempos compuestos		
Yo primera conjugación	Real Academia	Andrés Bello
Haya amado	Pretérito perfecto compuesto	Antepresente
Hubiera amado Hubiese amado	Pretérito pluscuamperfecto	Antepretérito
Hubiere amado	Futuro compuesto	Antefuturo

Gráfica 3.

MODO IMPERATIVO	
TÚ	Ama
USTED	Ame
VOSOTROS	Amad
USTEDES	Amen

Gráfica 4.

VERBOIDES		
INFINITIVO	PARTICIPIO	GERUNDIO
amar	(haber) amado	(ser/estar) amando

CAPÍTULO III

Estructuras gramaticales complejas

3.- Complejidades gramaticales en la enseñanza del español como segunda lengua

Como profesora, he caminado todo el recorrido de los temas gramaticales básicos para el dominio de las cuatro habilidades de cualquier lengua, en especial del español como segunda lengua.

Dada la idiosincrasia de nuestra cultura hispana, me parece importante la enseñanza del concepto del mundo ideal, hipotético, fantástico que se refleja con el subjuntivo, así como las diferentes combinaciones que de él se derivan (estilo directo/indirecto, condicionales, emoción, opinión, entre otros). Por eso, centro este trabajo en la didáctica que durante estos años he investigado y, en razón de ello, desarrollado para su enseñanza.

Además, me ha impulsado el reto profesional que supone transmitir a los estudiantes no hispanohablantes, los elementos para que pudieran aprehender la sublime capacidad de expresar en otra lengua diferente a la suya, los deseos, anhelos y fantasías que construimos como seres humanos. No es sólo un asunto de gramática o de morfosintaxis lo que aquí se enseña; es una manera de concebir al mundo y por lo tanto de expresarlo. Es nuestra manera hispana de construir el mundo de la fantasía, de los deseos.

También, el uso del pronombre “se” tiene una complejidad que abordamos en este trabajo académico, vinculado con la utilización indistinta con la voz pasiva.

3.1 Estructura

El fundamento teórico que sustenta este trabajo académico es la propuesta del Enfoque Comunicativo desarrollada por el Centro de Español para Extranjeros en los 90.

*** Objetivo gramatical.** Se refiere tanto a la sistematización gramatical como a los diferentes ejercicios que se van a practicar para reforzar el conocimiento de las reglas de gramática aprendidas.

*** Objetivo léxico-comunicativo.** En razón del método comunicativo y de que éste requiere para su internalización el conocimiento de las funciones de comunicación real, en los objetivos se especifican las funciones que las estructuras gramaticales permitirán practicar.

Con el objeto de reforzar la práctica de alguna estructura gramatical, y ya cubiertos los objetivos lingüísticos y comunicativos, se propondrán algunos ejercicios complementarios de repetición mecánica para cuajar el uso formal de la gramática.

3.2 Contenido y propuestas didácticas

Para impartir cursos en instituciones públicas o privadas, así como en las clases particulares, se programa una hora y media o dos horas de clase; a veces diariamente para cursos intensivos de seis semanas, a veces cada tercer día en un periodo más extenso (cuatro a seis meses) de clases.

El enfoque comunicativo sugiere una metodología ecléctica donde se combinen diversos métodos de acuerdo con el objetivo específico que se persigue y con el contenido gramatical. Por ello, una parte de la clase (una hora) se organiza para practicar conversación sobre los temas gramaticales expuestos, explicados y sistematizados en las clases previas y para revisar las tareas; la siguiente hora (o media hora) se recomienda enseñar temas gramaticales nuevos y, a través del uso de técnicas del audio lingual, hacer ejercicios mecánicos que permitan su sistematización.

Durante la explicación de temas gramaticales, el audio lingual propone centrarse en la parte gramatical y darle poco juego a la conversación. Claro que si en la dinámica de la clase nos surge un tema que genera discusión y debate, se permite que se agote y luego retomamos la explicación gramatical, hasta volver a los objetivos de comunicación.

Con base en la experiencia, a partir de bloques de los objetivos gramaticales y de los objetivos léxico-comunicativos, se irán desarrollando las competencias que permitirán el manejo y aprendizaje de estructuras complejas en la enseñanza del español.

Primer bloque

Objetivos gramaticales	Objetivos léxicos-comunicativos
Futuro, pospretérito y antefuturo con valor modal*, perífrasis hipotéticas: <ul style="list-style-type: none">• haber de + infinitivo• deber de + infinitivo• haber de haber + participio• deber de haber + participio	<ul style="list-style-type: none">• Suponer• Conjeturar• Deducir• Narrar
Estilo directo e indirecto, antepresente de indicativo*	

* Recordamos que se usa la nomenclatura de Andrés Bello para los tiempos verbales.

I.- Suponer, conjeturar, deducir

1. Esta actividad didáctica, se inicia con un ejercicio de comprensión auditiva en la que los estudiantes escuchan una conversación entre dos personas. El objetivo es que respondan una serie de preguntas de comprensión. Esto sirve para introducir los temas gramaticales nuevos que están expuestos en el cuadro de contenidos lingüísticos. Los ejercicios auditivos sirven también para generar confianza entre los estudiantes; por ello, se permite que escuchar la plática, puedan ir leyendo un respaldo escrito, lo que, a su vez, permite comentar el vocabulario desconocido e introducir contenidos temáticos.

Inmediatamente después se lee un texto que contenga un tema relacionado y se contestan otras preguntas. El texto puede ser una nota periodística o un artículo de una revista o algún anuncio real; lo importante es mantener una consistencia temática con la conversación escuchada. El texto debe ser breve por lo que su lectura la podemos hacer en la clase con la ayuda misma de los estudiantes que pueden ir cooperando en su lectura.

El siguiente ejercicio es sobre el texto del diálogo que se escuchó. En él se deben introducir los auxiliares modales para hacer conjeturas, suposiciones y deducciones. Es necesario comentar aquí la dificultad para los estudiantes no hispanohablantes de comprender la función que se pretende cubrir con esta forma gramatical.

Éste es un tema gramatical difícil. Primero, los estudiantes no comprenden la idea de conjetura y suposición. Segundo, la estructura gramatical misma es muy compleja, pues implica el uso de formas perifrásticas con los auxiliares haber y deber en las que incluso hay infinitivo y participio.

La sistematización gramatical necesaria para expresar suposición o conjetura en presente, debe utilizar el futuro simple en las preguntas y los verbos auxiliares, deber o haber + el verbo en su forma infinitiva en las respuestas:

- *No estuvo Juan en la fiesta, ¿estará enfermo?*
- *Sí, ha de estar/ Sí, debe de estar.*

Para expresarlas en pasado, se emplea el pospretérito para preguntar y los auxiliares deber o haber + una perífrasis de infinitivo, con participio, para responder:

- *¿Pensaría Obama las implicaciones de impulsar el Medicare?*
- *Sí, lo ha de haber pensado/ Sí, debe de haberlo pensado.*
- *No, no lo ha de haber pensado/ No, no debe de haberlo pensado*

Suficientemente atentos a la necesidad y realidad comunicativa que interesa enseñar, es conveniente explicitar a los estudiantes que, en vez de usar las respuestas complejas con los modales, se puede responder a una conjetura o suposición con un simple adverbio o locución adverbial:

Quizás/ Tal vez/ A lo mejor sí
Quizá no/ Tal vez no/ A lo mejor no

Los estudiantes, además de la dificultad conceptual, enfrentan el obstáculo de conocer más a fondo el futuro, el pospretérito y, sobre todo, las perífrasis verbales que, aunque ya los han estudiado, requieren un manejo más integral que les posibilite jugar con estas formas más complejas.

La perífrasis verbal, según Gili Gaya, es *el empleo de un verbo auxiliar conjugado, seguido del infinitivo, el gerundio o el participio. Entre el auxiliar y el infinitivo se interpone que o una preposición* (Gili Gaya, 1979: 105).

Esto no quiere decir que los verbos unidos para formar la perífrasis dejen de ser diferentes; lo que significa es que la perífrasis representa un concepto verbal distinto del que tiene cada uno de ellos por separado. Es así como el verbo **deber** en esta perífrasis que estamos comentando, se vacía de su significado de obligatoriedad para ser solamente un verbo auxiliar.

En el caso de **deber de** se entiende que se está hablando de una conjetura, de una suposición o de una creencia. Desde hace tiempo existe la confusión en el habla coloquial acerca de **deber de** (suposición) y **deber** (obligación). Dice Gili Gaya que en el caso de **deber** como obligación no existe una perífrasis verbal, “frase verbal” pues no se altera el sentido propio del verbo **deber**; en cambio **deber de + infinitivo** sí modifica el sentido original del verbo y por ello es un verbo auxiliar en perífrasis.

En el caso de **haber de**, para Gili Gaya su sentido obligatorio viene desde las gramáticas antiguas, pero ni él ni Roca-Pons abordan el proceso mediante el cual se transformó en conjetura. Solamente Gili Gaya habla de que a veces **haber de** significa *intención de realizar algo* (1979: 112).

1. Para afianzar la confianza en el uso de los modales, se puede diseñar una dinámica colectiva a partir de fotos de personajes famosos, viñetas, o imágenes diversas que sirvan como motivación de los estudiantes para formular preguntas¹⁰. Y se forman grupos para discutir las conjeturas (método comunicativo), es opcional y depende estrictamente de la organización del curso que uno está impartiendo.
2. La última actividad de este contenido temático es apelar a situaciones reales conocidas por los estudiantes para practicar conjeturas y suposiciones. Dos ejemplos lo ilustran:
 - a) Si hay elecciones en Estados Unidos, les pido que hagan una conjetura sobre lo que estarán pensando los candidatos;
 - b) Con respecto a la amenaza de erupción del Popocatepetl o las inundaciones en Tabasco y Chiapas, hacemos conjeturas sobre qué estarán sintiendo o sufriendo los habitantes de las zonas de alto riesgo.

¹⁰ Los ejemplos de los diferentes ejercicios que se proponen a lo largo de los siete bloques en que se organiza este capítulo están incluidos en el Anexo final.

II.- Narrar

1. El nuevo aspecto lingüístico (estructural/gramatical) se refiere al estilo directo y al indirecto. Se explica cómo reproducir textualmente lo que otra persona dice, así como la manera en que un narrador diría lo que otro dijo. Para la explicación se utilizan unos cuadros:

- a) si la frase original está en presente y se cambia al estilo indirecto se tiene que cambiar el tiempo verbal de la frase indirecta al copretérito.

Gráfica 5.

Estilo directo	Estilo indirecto
Pedro les dijo: “Quiero comer chilaquiles”	Pedro les dijo que quería comer chilaquiles

- b) Si la frase original está en futuro simple o futuro perifrástico, al cambiarla al estilo indirecto se tiene que usar pospretérito o una perífrasis de copretérito con infinitivo.

Gráfica 6.

Estilo directo	Estilo indirecto
Tere les dijo: “Jugaré mañana”	Tere les dijo que jugaría mañana
“Voy a jugar mañana”	Tere les dijo que iba a jugar mañana

- c) Si la frase original está en pretérito, se cambia al antecopretérito, preferentemente, o se deja en pretérito o en copretérito.

Gráfica 7.

Estilo directo	Estilo indirecto
Roberto les dijo: “Estuve enfermo”	Roberto les dijo que había estado enfermo
	Roberto les dijo que estuvo enfermo
	Roberto les dijo que estaba enfermo

2. El ejercicio siguiente deberá ligarse con el estilo directo e indirecto y se simula el llenado de algún texto, de acuerdo con otro texto que se proporciona. Por ejemplo, un reportaje de algún periodista. Esta actividad se realiza en forma oral usando el enfoque comunicativo y se complementa con situaciones creadas en el salón de clases. Se entrega en clase un texto, por ejemplo, la muerte del cantante Prince. (Ver Anexo).

Hay muchos otros ejercicios que sirven para practicar el estilo directo e indirecto: una composición, preferentemente en casa, para revisarlo en clase. Los estudiantes deberán explicar alguna actividad extra clase que hayan vivido. También una construcción oral permite que los estudiantes trabajen colectivamente para elaborar una historia mientras el profesor va escribiendo en el pizarrón lo que los alumnos van ideando.

3. Se introduce el antepresente, algunas frases y mucho vocabulario coloquial nuevo, con un ejercicio auditivo que puede irse leyendo paralelamente en clase.

Para explicar el antepresente de indicativo abordamos un poco el aspecto de los verbos desde la perspectiva de las áreas y habilidades lingüísticas enfatizadas por el de Traducción Gramatical.

Gili Gaya dice que, si el participio está precedido de un verbo auxiliar conjugado, la significación de la frase verbal es perfectiva. *El sentido perfectivo de la acción. . . tiende a evolucionar hacia la representación de un 'tiempo' anterior en el cual se produce la perfección o terminación del acto* (1979: 115).

Las perífrasis que se conocen como tiempos compuestos hablan de la acción acabada o perfecta en el presente (he vivido, haya esperado) o en el tiempo pasado (había ido, hube encontrado, hubiera visitado) o en el futuro (habré salido).

Según Gili Gaya, el antepresente de indicativo (pretérito perfecto actual) originalmente anunciaba el *resultado presente de una acción pasada* (1979: 159), ejemplifica esta idea con varias muestras, pero vamos a usar sólo una de ellas:

He guardado ... dinero

equivaldría ahora a la expresión

Tengo guardado ... dinero

Sin embargo, a partir de que **haber** se afirmó como un auxiliar y se acompañó del participio, se inmovilizó en una forma neutra del singular y se convirtió en la idea de una acción que se inició en el pasado y que está relacionada con el presente. Este tiempo se emplea de acuerdo con cuatro usos que se han sistematizado a partir de la explicación de Gili Gaya:

Un hecho que se inició en el pasado y continúa en el presente

He sido profesor desde 1978

Un hecho que todavía no se ha realizado nunca

No he visto nunca a un pingüino

Un hecho que ya se realizó varias veces en el pasado y puede repetirse

Hemos visitado muchas veces Teotihuacán

Un hecho que expresa un pasado inmediato (fundamentalmente usado en
España)

He perdido la bolsa esta mañana

Ese último uso no es común en México pues le damos predominancia al pretérito simple para hablar del pasado inmediato. De hecho, este pasado inmediato lo construimos con la perífrasis **acabar de**:

Acabo de perder mi bolsa

Para afianzar el concepto del antepresente, se practica la construcción de oraciones con este tiempo verbal incluidas en el Anexo.

Finalizamos este bloque, con diversos textos de ejercicios mecánicos que fijan las estructuras gramaticales aprendidas, dejarlos como tarea y revisarlos en clase, aclarando dudas y propiciando la interacción verbal.

Segundo Bloque

Objetivos gramaticales	Objetivos léxico-comunicativos
<ul style="list-style-type: none"> • Antecopretérito 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrar • Obtener información • Expresar opinión • Expresar acuerdos y desacuerdos • Describir • Aconsejar y advertir • Expresar acciones hipotéticas
<ul style="list-style-type: none"> • Oraciones condicionales (de primera y segunda clase) 	

I. Narrar, obtener información, expresar opinión

1. Para consolidar el objetivo comunicativo de la narración, se introduce mucho vocabulario nuevo a través de lecturas con léxico que no sea muy familiar. Se sugiere proporcionar alguna lectura sobre algún hecho histórico para trabajo en casa y solicitar a los estudiantes que separen el vocabulario que desconocen.

En clase, se completa un recuadro con los acontecimientos históricos y personajes de los que se habla en la lectura y, posteriormente, se enlistan todas las palabras que sean nuevas para el estudiante, se le pide buscar su significado y construir oraciones con ellas.

El último ejercicio se sugiere que sean derivaciones, es decir, a partir de sustantivos, adjetivos o verbos, derivar sustantivos, adjetivos o verbos. Se practica en clase:

sustantivo	ambición	adjetivo:	ambicioso (a)
		verbo:	ambicionar
verbo	proteger	sustantivo:	protección
		adjetivo:	protegido

2. El recuadro que se llenó con las fechas y acontecimientos históricos, sirve para introducir el antecopretérito de indicativo. En este momento, se avanza en la sistematización gramatical. El esquema es muy simple y muy claro y con la información de la lectura se hace una relación cronológica entre una acción en el pasado que sucedió antes que otra también en el pasado.

Hidalgo escribió una carta al Intendente Juan Antonio Riaño.

Riaño pierde la vida cuando intenta salir con un grupo de soldados.

Cuando Riaño pierde la vida, Hidalgo ya había escrito la carta.

El esquema gramatical es el siguiente:

Formación

Verbo auxiliar haber + participio del verbo
conjugado en copretérito principal

Había peleado

Habías tenido

Había salido

Habíamos declarado

Habían sido coronados

El Antecopretérito (también llamado pretérito pluscuamperfecto) expresa la anterioridad de un hecho pasado en relación con otro también pasado. Gili Gaya lo define exactamente así y dice que entre los dos hechos pasados pudo haber transcurrido mucho tiempo (Gili Gaya, 1979: 164) y yo agrego que también pudo no haber transcurrido tanto tiempo.

*Ayer, cuando llegaste, hacía cinco minutos
que había terminado de preparar la cena.*

Al terminar la sistematización gramatical, se da continuidad con un ejercicio muy útil: se establecen relaciones temporales entre un pasado anterior a otro, también con el recuadro. Se escriben dos o tres oraciones en el pizarrón y lo demás se practica oralmente.

Al terminar con los hechos del cuadro, se sigue practicando con sus propias vivencias y se les pide que comenten algo que hicieron en el pasado antes de otro pasado.

II.- Expresar acuerdos y desacuerdos, aconsejar o advertir, expresar acciones hipotéticas

1. Se propone un ejercicio de comprensión de lectura que se acompaña con la audición del mismo texto. Los estudiantes van leyendo y escuchando un fragmento de alguna obra de la narrativa mexicana, al finalizar, se les pide que oralmente realicen una descripción de los personajes y de lo que comprendieron.

Este texto sirve para introducir los dos primeros condicionales:

a) el que expresa una condición de posible cumplimiento en el futuro

y

b) el que expresa una condición poco probable en el futuro;

los dos relacionados con el presente, pero uno en el mundo real (indicativo) y el otro en el mundo hipotético (subjuntivo).

2. La enseñanza de los condicionales es uno de los temas si no más difíciles sí muy laborioso, pues exige hacer un recuento de varios tiempos y modos verbales que permita a los estudiantes tener un panorama general del tema.

Tanto Gili Gaya como Roca-Pons clasifican a las oraciones condicionales como subordinadas adverbiales, cuya relación es causativa. (Gili Gaya, 1979: 312) Roca-Pons añade que el carácter adverbial de estas oraciones en algunas gramáticas españolas no es muy claro (1980: 315).

Este último autor define a las condicionales como oraciones que *expresan una condición a la que está supeditada la acción del verbo principal* (Roca Pons, 1980:

315), y que se unen, sobretodo, por la conjunción **si**. Completa diciendo que el empleo del indicativo o del subjuntivo depende del “carácter real o problemático de la condición”.

Para explicar este tema e introducir los otros tipos de condicionales, aunque no los estaremos practicando aún en esta unidad, se elabora el siguiente esquema en el pizarrón o se proyecta en una diapositiva de power point:

Gráfica 8.

CONDICIONALES			
DEL MUNDO REAL		DEL MUNDO HIPOTÉTICO	
Condicionales de primera clase			
a) PRESENTE. De posible cumplimiento en el futuro ¹¹⁷		a) PRESENTE. Poco probable de cumplirse en el futuro	
Si + verbo en presente,	Verbo en presente	Si + verbo en pretérito de subjuntivo,	verbo en pospretérito
Si tengo tiempo,	saco el perro a pasear	Si tuviera tiempo,	sacaría el perro a pasear
		Si pudiera,	iría a la playa este fin de semana
		Si comiera menos,	bajaría de peso
Si + verbo en presente,	verbo en futuro simple		
Si tengo tiempo,	iré a nadar		
Si + verbo en presente,	verbo en futuro perifrástico		
Si tengo tiempo,	voy a ir a nadar		
Si + verbo en presente,	verbo en imperativo		
Si tienes tiempo,	nada		

¹¹ Estos dos son los condicionales que se están practicando

CONDICIONALES			
DEL MUNDO REAL		DEL MUNDO HIPOTÉTICO	
b) PASADO Condiciones que ya se cumplieron o no en el pasado.		b) PASADO. Condiciones que nunca se cumplirán, porque el momento para ello ya pasó	
Si + verbo en copretérito,	verbo en copretérito	Si + verbo en antepretérito de subjuntivo,	verbo en antepospretérito
Si José tenía dinero,	iba al cine	Si hubiera tenido dinero,	habría ido al cine
		Si + verbo en antepretérito de subjuntivo,	Verbo en antepretérito de subjuntivo
		Si hubiera tenido dinero,	hubiera ido al cine
Si + verbo en pretérito,	verbo en pretérito		
Si salió temprano del trabajo,	seguro fue al cine		

Como se puede apreciar, para estudiar los condicionales se requiere conocimiento y manejo de los verbos en presente, los dos tipos de futuro, el imperativo, el pretérito de subjuntivo y el pospretérito, ni más ni menos.

Muchas veces ocurre que los estudiantes no cursaron los primeros niveles de una manera escolarizada, lo que produce el inconveniente de que desconozcan las conjugaciones verbales; especialmente, el pretérito de subjuntivo y el pospretérito que son tiempos complejos.

Para que puedan los estudiantes practicar condicionales, se repasan rápidamente los tiempos más conocidos (presente, futuro e imperativo) y se presenta el pospretérito y el pretérito de subjuntivo.

Para enseñar el pospretérito se usa el futuro simple como base, y para enseñar el pretérito de subjuntivo, se usa la tercera persona plural del pretérito simple, al que se le elimina la terminación **on**, y se le agregan las terminaciones del pretérito de subjuntivo:

Gráfica 9.

Pretérito						
Indicativo			Subjuntivo			
	jugar	on	Yo	jugar	a	
	trabajar	on	Tú	trabajar	a s	
Ellos	estuvier	on	Él Ella	estuvier	a	
	fuer	on		fuer	a	
	cupier	on	Nosotros	cupiér	a mos	
	hubier	on	Ellos Ellas	hubier	a	n
	bebier	on		bebier	a	
	vivier	on		vivier	a	

Sin importar qué tan irregular sea el verbo, todos los verbos (regulares e irregulares) de tercera persona plural en pretérito simple, sirven como base para construir el pretérito de subjuntivo.

Hasta aquí no se abunda en la explicación del concepto subjuntivo, sólo se enseña el pretérito para que los estudiantes sean capaces de formar el condicional que lo utiliza. En el caso de la primera persona plural, se conjuga con acento gráfico.

Gráfica 10.

Pretérito						
Indicativo			Subjuntivo			
	jugar	on	Nosotros	jugár	a	mos
	trabajar	on		trabajár	a	
Ellos	estuvier	on		estuviér	a	
	cupier	on		cupiér	a	
	hubier	on		hubiér	a	
	bebier	on		bebiér	a	

Para practicar los condicionales, se completan algunas oraciones, usando “si” cuando sea necesario (ver Anexo).

Una vez explicada la gramática, se practican oralmente ejercicios mecánicos (método estructural gramatical) que estimulen a los estudiantes a formar oraciones condicionales de primera y segunda clase a partir de algunos elementos que se les proporcionan.

Tú no (estudiar) historia. Tú (desconocer) aspectos importantes de la cultura mexicana.

Yo (tener) un buen mapa de la ciudad. Yo (poder llegar) a todos los museos.

El estudiante debería poder contestar:

Si (tú) no estudias historia, desconocerás aspectos importantes de la cultura mexicana

Si (yo) tuviera un buen mapa de la ciudad, podría llegar a todos los museos.

A continuación, se comprueba si se ha adquirido la posibilidad de producción propia y, por tanto, de producir acuerdos, desacuerdos, consejos, advertencias y expresiones hipotéticas como parte del objetivo comunicativo a través del contenido gramatical.

A los estudiantes les gusta ejercitar su capacidad de comprensión formando oraciones condicionales cambiando el tiempo de la oración principal (pospretérito) por el que necesita la subordinada (pretérito de subjuntivo):

*Si hubiera en México un emperador, no se **tendrían** tantas oportunidades...*

*Si no se **tuvieran** tantas oportunidades, la población **estaría** descontenta*

*Si la población **estuviera** descontenta, **habría** más manifestaciones*

Tercer Bloque

Objetivos gramaticales	Objetivos léxico-comunicativos
<ul style="list-style-type: none">• Verbos de emoción y voluntad • Mientras más/menos . . . Mientras menos/más	<ul style="list-style-type: none">• Entrevistar• Narrar• Describir • Pedir y dar información• Expresar emociones• Expresar deseos• Expresar voluntad • Comparar

I.- Entrevistar, narrar, describir

1. Para el objetivo comunicativo de entrevistar, se inicia con la lectura de una oferta de trabajo de la sección Aviso Oportuno del periódico *El Universal*, pues esta sección es la más recomendable para estos efectos.

Se seleccionan seis anuncios clasificados, incluidos en el Anexo, donde se ofrecen diferentes empleos (edecanes, secretaria ejecutiva bilingüe, gerentes varios y subgerente); el ejercicio de comprensión de lectura aporta mucho vocabulario útil y usual para la vida laboral cotidiana.

Además, en todos los países el formato de este tipo de anuncios es similar; para los estudiantes es importante sentir que entienden lo que están leyendo. A la lectura de los anuncios le siguen varios ejercicios de conversación que permiten un interesante intercambio cultural y mucha práctica oral.

Con base en los anuncios, se practican entrevistas jugando los roles de entrevistado y entrevistador.

2. Para introducir dos tiempos del subjuntivo con verbos de emoción y voluntad, se presenta un texto con oraciones en cursivas que pueden llevar infinitivo o subjuntivo y se les pide a los estudiantes que identifiquen todas las palabras que están en cursivas.

Después de ubicar las oraciones, los estudiantes llenan un cuadro con este formato:

Gráfica 11.

Verbo principal	Nexo	Verbo subordinado
quiero	que	sepa
siento	que	esté mal
pienso		platicar

Este ejercicio ayuda a los estudiantes a sistematizar el uso del subjuntivo. El esquema les permite visualizar las posibles combinaciones para introducir el subjuntivo.

Cuando ya se llenó el cuadro, comienza el análisis de los tiempos y modos en que aparecen los verbos principales y los subordinados. Se va encontrando conjuntamente la relación entre éstos, y se va haciendo muy gráfica la explicación de por qué en ocasiones el verbo subordinado aparece en infinitivo y por qué en otras aparece en subjuntivo, así como la comprensión del tipo de acción que expresan los verbos principales.

La sistematización debe favorecer que los estudiantes identifiquen cómo el objeto directo de una oración simple se transforma en oración subordinada con infinitivo cuando las dos oraciones (la principal y la subordinada) llevan el mismo sujeto y en oración subordinada con subjuntivo cuando las oraciones llevan diferente sujeto (Ej. Gráfica 11).

3. El subjuntivo es uno de los temas complejos en la enseñanza de español para extranjeros ya sea como segunda lengua o como lengua extranjera, porque en muchas de las lenguas extranjeras no existe un concepto como el del subjuntivo.

En las lenguas provenientes, como el español, del latín se usa el subjuntivo, por ello, al enseñar a estudiantes hablantes nativos de estas lenguas, no se dificulta tanto la comprensión conceptual del subjuntivo; pero estudiantes cuyas lenguas maternas no provienen de las romances no lo comprenden tan fácilmente. Por tal razón, la enseñanza del subjuntivo exige una reflexión inicial sobre la representación abstracta que conlleva.

Todas las personas, independientemente de la lengua que hablemos, vivimos dos dimensiones: el mundo real y el mundo imaginario, el mundo verdadero y el mundo hipotético, la realidad y la fantasía. La realidad que sí existe y lo irreal que existe sólo en nuestra mente, en nuestros deseos, en lo que quisiéramos que existiera, pero no es tangible. Sobre esta base, se explica que, para hablar de este mundo imaginario, de estas acciones de la fantasía, de lo irreal que nos gustaría que fuera real, tenemos un modo especial de expresión que es el subjuntivo.

Para darle sustento teórico al planteamiento de que el subjuntivo es el modo de expresar lo fantástico e hipotético, es pertinente citar lo que dice Roca-Pons:

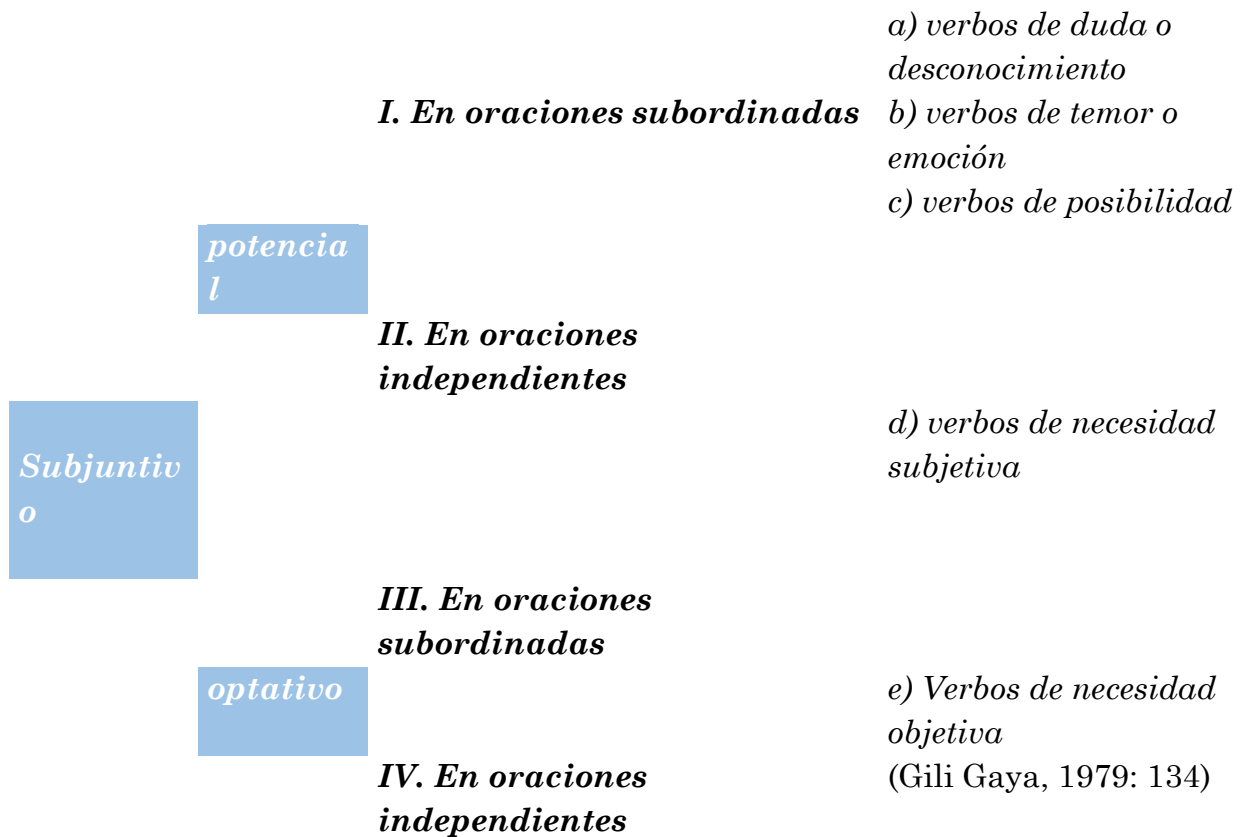
Los modos son formas verbales que expresan la actitud mental de la persona con respecto a los hechos que enuncia. Por una parte, existe el modo de la realidad, que designa los hechos de un modo objetivo, y por la otra, el modo de la representación mental, que envuelve una posición subjetiva ante la realidad expresada (1980: 231).

Más adelante, Roca-Pons es más explícito al decirnos que en el idioma español el modo se presenta como una *oposición fundamental entre el indicativo o modo de la realidad y el subjuntivo o modo de la irrealidad* (1980: 232).

También Gili Gaya asume que el subjuntivo es *el concepto mental que proferimos [...] simplemente como un acto mental nuestro, al cual no atribuimos existencia fuera de nuestro pensamiento* (Gili Gaya, 1979: 131) a diferencia de una acción verbal que efectivamente ocurre, *tiene existencia objetiva y consideramos real* llamada modo indicativo.

Otro aspecto importante para dejar claro es que el subjuntivo es una forma subordinada. Gili Gaya dice que *su uso está supeditado a la significación del verbo de que depende. . . el subjuntivo, según esto, depende de otro verbo que exprese algún matiz de irrealidad* (1979: 132).

Para profundizar su explicación Gili Gaya hace una clasificación entre el subjuntivo potencial que nos dice comprende acciones que se piensan dudosas o posibles y el optativo que expresa las acciones deseadas o necesarias.



Para complementar la información sobre el tema del subjuntivo, expondremos las definiciones que los diccionarios más significativos de la lengua española hacen del mismo:

J. Corominas clasifica al subjuntivo dentro de las significaciones del vocablo **junto**, Subjuntivo, 1490, *lat. subjunctivus íd., propte. 'perteneciente a la subordinación'* (Corominas, 1983: 348).

Casares lo ubica en el vocablo **modo** como *del verbo que necesita juntarse a otro verbo para tener significación determinada y cabal* (Casares, 1994: 563).

Para Martín Alonso es el *modo verbal que expresa acción dudosa, posible o deseada* (Martín, 1992: 956).

El *Diccionario* de la Real Academia en su vigésima edición nos habla de que proviene del latín *subiunctivus* (*Diccionario de la Lengua*, 1984: 1265) y que, en la *gramática tradicional*, el subjuntivo era el modo *del verbo con significación de duda, posibilidad o deseo*, y que se le llamaba así, *porque dicho modo se usaba en oraciones subordinadas* (*Diccionario*, 1984: 918).

María Moliner señaló que provenía *Del lat. «subjunctivus», de [de la] subordinación, comp. con «sub-» y la raíz «junctus»; [...] Se aplica al modo verbal que se emplea para expresar la acción como dudosa, posible, deseada o necesaria* (Moliner, 1994: 1216).

Asimismo, Moliner en el vocablo **verbo** hace una extensa explicación, y parte de ella dice que es *el modo de la oración adjunta a cuya acción el contenido de la principal, o la clase de nexo le da carácter de posible, probable o hipotética, o de creída, deseada, temida, necesaria...es decir: es específicamente el modo de la oración adjunta de significado eventual* (Moliner, 1994: 1466).

Finalmente, la *Lexipedia* de la Enciclopedia Británica nos dice que, *en líneas generales*, el subjuntivo *expresa la participación subjetiva del hablante respecto a lo dicho...en la mayoría de los casos se emplea en oraciones subordinadas* (*Lexipedia*, 1995: 53).

Al enseñar algún tema difícil, es vital crear en los estudiantes tengan la confianza de que lo pueden aprender. Es muy común asustar a los estudiantes con el subjuntivo, pero si les decimos que es una forma maravillosa de hablar de nuestros deseos, de nuestras fantasías, de nuestro mundo imaginario, de nuestras dudas o necesidades, les abrimos una puerta a un aspecto humano que se expresa gramaticalmente.

Después de la introducción, éste es el esquema que usamos para formar el presente de subjuntivo, pues en la unidad anterior ya explicamos el esquema del pretérito de subjuntivo:

Gráfica 12.

MUNDO REAL (INDICATIVO)

Verbos de emoción

Gustar, alegrar, tener miedo, sentir,
encantar, fascinar, disgustar, molestar,
preocupar, interesar, importar, sorprender,
apenar, caer bien, caer mal, asustar,
entristecer, extrañar, dar pena, alegar, doler

Verbos de voluntad

Pedir, decir, necesitar, desear, exigir,
aconsejar, suplicar, ordenar, mandar, esperar,
querer, sugerir, permitir, negar, prohibir,
recomendar, rogar

Expresiones impersonales

ser en cualquier + adjetivo
tiempo

Es	bueno
Fue	importante
Era	Interesante

Verbos de opinión negativa

No creer, no pensar, no considerar, no
suponer

Después de:

Para que, sin que, antes de que

Después de:

Cuando, tan pronto, en cuanto,
Si estos indican acciones futuras

Con las expresiones:

Ojalá, quizá, tal vez, probablemente

QUE

MUNDO IRREAL (SUBJUNTIVO)

Verbos regulares terminados en:

AR	ER/IR
cant e	com a
trabaj es	viv as
estud e	recib a
mand emos	beb amos
rob en	escrib an

Casi todos los verbos irregulares en presente de indicativo lo son también en subjuntivo por eso para obtener el presente de subjuntivo de los verbos irregulares, conjugamos la primera persona singular, le quitamos la o (o) y le agregamos la terminación que le corresponda de acuerdo a si es un verbo de la 1ª (ar), 2ª (er) o 3ª (ir) conjugación:

yo ten	er	teng	o	teng	o	teng	a
conoc	er	conozc	o	conozc	o	conozc	a
dorm	ir	duerm	o	duerm	o	duerm	a
pens	ar	piens	o	piens	o	piens	e

Existe un grupo de verbos a los que les podemos llamar los irregulares de los irregulares, les decimos *El patito feo* de los verbos, porque incluso rompen la “regla” que expusimos para los verbos irregulares.

Estos verbos son los **D I S H E S**:

Gráfica 13.

Verbo	yo	Tú	Él/ella	Nosotros	Ellos/Ella s Ustedes
D AR	dé	des	dé	demos	den
I R	vaya	vayas	vaya	vayamos	vayan
S ER	sea	seas	sea	seamos	sean
H ABER	haya	hayas	haya	hayamos	hayan
E STAR	esté	estés	esté	estemos	estén
S ABER	sepa	sepas	sepa	sepamos	sepan

Aquí terminamos la sistematización gramatical para el presente de subjuntivo, adicionalmente reforzamos la práctica del pretérito de subjuntivo con un conjunto de ejercicios.

II.- Pedir y dar información, expresar emociones, deseos o voluntad

- 1- Para pedir y dar información se practican diálogos con oraciones subordinadas en subjuntivo sobre las cualidades o defectos de las personas que solicitaron empleo, utilizando verbos de emoción, deseo o voluntad:

Me gustó que Francisco trajera su historia curricular

Me apena que Pedro no sepa hablar inglés

Necesitamos que Elizabeth haga el examen de oposición

2. Esta construcción gramatical nos permite crear contextos comunicativos para expresar y apreciar las diferencias culturales entre los países de los estudiantes, pues a partir de leer y comentar un formato para solicitar empleo, se puede comparar culturalmente la búsqueda de empleo.

Resulta sorprendente para muchos extranjeros, sobre todo los europeos, saber que en los formatos de empleo en México, además de los datos generales, se pregunte sobre religión, estatura, peso y datos económicos¹²; se comenta que refleja una actitud discriminatoria, pues algunos datos no son información relevante para demostrar tu capacidad para desempeñar el empleo. Por ejemplo, si no se quiere ser modelo ¿qué relevancia puede tener el peso, talla o estatura?

4. Otro contexto comunicativo para conversar, practicando la estructura gramatical aprendida, es adoptar, a través de credenciales de identidad, una personalidad. Los estudiantes tienen que elegir una de las personalidades que se plasman en las credenciales, imaginar lo que les gusta, les interesa, les alegra, les da temor, les

¹² Vale la pena comentar que, a partir del 5 de julio de 2010 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares, que establece una serie de preceptos para “la protección de los datos personales en posesión de los particulares, con la finalidad de regular su tratamiento legítimo, controlado e informado, a efecto de garantizar la privacidad y el derecho a la autodeterminación informativa de las personas”.

entristece o les emociona, asumir e identificarse con esa vida, hablar de ellos como si fueran esa persona y responder las preguntas que sus compañeros les van haciendo.

III.- Comparar

1. El tema gramatical del uso de *mientras* permite introducir algo simple en el contexto de comunicación para hacer comparaciones

Mientras *más* alegre estás, *más* bonita te ves
más veo la tele, *menos* estudio
menos trabajo, *más* descanso
menos leo, *menos* aprendo

2. Se practican comparaciones a través de una dinámica para hablar de las oportunidades de trabajo para las mujeres, los universitarios, los recién graduados, las personas maduras y los ancianos en los países de cada estudiante.

Concluyo este tercer bloque, insistiendo en que el subjuntivo es uno de los temas de la enseñanza de español como segunda lengua, complicados y complejos de transmitir, pero al mismo tiempo, para mí, uno de los más apasionantes. Esto es así por varias razones:

- La sutileza de la lengua romance para hablar del mundo imaginario e hipotético a través de un modo en particular.
- El hecho de que los estudiantes no hablantes de lenguas romances desconozcan el concepto y por tanto la capacidad del profesor de sumergirlos en un mundo lingüísticamente fantástico.
- La posibilidad de encontrar esquemas para enseñar, incluso, lo que no tiene regularidad aparente.

Cuarto Bloque

Objetivos gramaticales	Objetivos léxico-comunicativos
<ul style="list-style-type: none">• Oraciones con ser + adjetivo (indicativo y subjuntivo)• Oraciones condicionales de tercera clase• Concordancia verbal	<ul style="list-style-type: none">• Expresar juicios impersonales• Expresar acciones hipotéticas• Expresar opinión• Describir• Comparar• Explicar• Señalar ventajas y desventajas • Aconsejar• Expresar acuerdo y desacuerdo• Narrar• Expresar arrepentimiento

I. Expresar juicios impersonales, acciones hipotéticas y opinión, describir, comparar, explicar, señalar ventajas y desventajas

1. Se inicia con una lectura sobre algún tema de actualidad, por ejemplo, sobre las jóvenes parejas mexicanas llamadas *Dinks* (por su acrónimo en inglés: double income no kids”). El texto expone una temática novedosa que también puede ser parte de la realidad de otros países, y sirve de apoyo para comentar sobre la familia a partir de los roles tradicionales y los modernos.

Se abordan el matrimonio, la pareja y la familia, lo que provoca mucha polémica y por ello, se genera una gran interacción comunicativa entre los estudiantes. Para ganar tiempo en la clase, se sugiere que todos los ejercicios de lectura se realicen en casa y se revisen en clase. Las actividades de la lectura son muy buenas porque amplían mucho el vocabulario.

La lectura da oportunidad de profundizar la discusión sobre la relación padres e hijos o entre los parientes (abuelos, tíos, primos, etc.) en cada cultura, las diferencias en la educación de los hombres y a las mujeres, así como las formas de organización familiar.

2. Avanzamos hacia la sistematización gramatical del subjuntivo con expresiones impersonales y se refuerza con lo que presentamos previamente¹³ sobre los usos y formas.

Gráfica 14.

Expresiones impersonales				Verbo en subjuntivo en concordancia con el tiempo verbal de la oración principal
verbo ser en cualquier tiempo	+	adjetivo	que	Verbo en modo subjuntivo en cualquier tiempo
Es		bueno	que	estés estudiando francés
Fue		importante		Jorge llegara temprano
Era		interesante		los mayas supieran tanta astronomía
Sería		deseable		llegaras puntual a la cita

3. Las siguientes actividades deben ser ejercicios para mecanizar el uso del subjuntivo con las expresiones impersonales; una de éstas es la composición de una fotonovela. Se presentan diferentes cuadros fotográficos que están caracterizando una historia y los estudiantes la escriben. Generalmente este texto se escribe en casa y se actúan las historias en clase.

II. Aconsejar, expresar acuerdo y desacuerdo, narrar, expresar arrepentimiento

1. Para la práctica del objetivo comunicativo “aconsejar”, se incluye una lectura de alguna columna de sociales de un periódico o una revista del corazón que incluye

¹³ v. Supra, Esquema modos indicativo y subjuntivo. Pág. 77

una serie de preguntas en que se solicita consejo y motiva así la conversación en clase.

2. Seguimos con los consejos de la columna rosa para introducir el condicional del pasado imposible pues se marcan condiciones que nunca se cumplirán, porque el momento para ello ya pasó.

Gráfica 15.

Oración subordinada (condicional)		Oración principal
Si	verbo en Antepretérito de subjuntivo	verbo en Antepospretérito
	Si él hubiera sabido del concurso anual nudista,	habría podido ir a verlo
	Si yo hubiera leído esto,	habría ido a ver Drácula
	Si hubiera sabido sobre las infecciones,	no habría besado a los niños

o

Gráfica 16.

Oración principal	oración subordinada (condicional)	
Verbo en Antepospretérito	si	verbo en Antepretérito de subjuntivo
Sé que habría tenido aspecto sano	si	hubiera seguido el consejo de Bergen

En México es común para hablantes del centro del país, el uso del Antepretérito de subjuntivo en la oración principal en lugar del pospretérito de indicativo, más adelante hablaremos sobre esto:

Gráfica 17.

Oración subordinada	oración principal
Verbo en Antepretérito de subjuntivo	Verbo en Antepretérito de subjuntivo
Si hubiera tenido almendras,	te hubiera avisado de su sabor oriental

3. El esquema general para la enseñanza de los condicionales ya lo expusimos antes¹⁴. Lo que hacemos aquí es presentar las conjugaciones del Antepretérito de subjuntivo y las del Antepospretérito de indicativo:

Para el primero, recordamos que el pretérito de subjuntivo se forma con la persona “ellos” del pretérito de indicativo al que le quitamos la terminación **ON** y le agregamos las terminaciones del subjuntivo¹⁵ y después ponemos este esquema:

Gráfica 18.

	Haber pretérito indicativo	Haber pretérito de subjuntivo
Ellos	hubier on	Hubier a as a hubiér amos an

Ya que se recordó la forma del pretérito de subjuntivo del verbo auxiliar *haber*, ponemos el esquema del antepretérito de subjuntivo:

Gráfica 19.

Antepretérito de subjuntivo		
Sujeto	Haber en pretérito de subjuntivo	pasado participio de cualquier verbo
yo	hubiera	comido
tú	hubieras	cantado
él, ella, usted	hubiera	bebido
nosotros	hubiéramos	estado
ustedes, ellos, ellas	hubieran	dormido

¹⁴ v. Supra. Esquema Condicionales. Págs. 68 y 69

¹⁵ v. Supra. Esquema modo subjuntivo. Pág. 77

Se les comenta a los estudiantes que seguramente van a escuchar otra forma para el antepretérito de subjuntivo que es correcto usarla, pero que en México es muy común usar la forma previa:

Gráfica 20.

Antepretérito de subjuntivo		
Sujeto	Haber en pretérito de subjuntivo	pasado participio de cualquier verbo
	yo hubiese	comido
	tú hubieses	cantado
él, ella, usted	hubiese	bebido
nosotros	hubiésemos	estado
ustedes, ellos, ellas	hubiesen	dormido

4. Para el Antepospretérito de indicativo utilizamos un esquema que les recuerde a los estudiantes que el pospretérito (comúnmente llamado condicional) se forma usando como base el futuro:

Gráfica 21.

Futuro	Pospretérito (condicional)
comer é	comer ía
estar ás	estar ías
beber á	beber ía
vivir emos	vivir íamos
ser án	ser ían

Repetimos el esquema, pero ahora con las formas irregulares:

Gráfica 22.

Futuro	Pospretérito (condicional)
tendr é	tendr ía
podr ás	podr ías
sabr á	sabr ía
pondr emos	pondr íamos
habr án	habr ían

Después de haber repasado el pospretérito, explicamos que el antepospretérito se forma con el verbo auxiliar *haber* en pospretérito + el pasado participio de cualquier verbo:

Gráfica 23.

Antepospretérito de indicativo		
Sujeto	Haber en pospretérito de indicativo	pasado participio de cualquier verbo
yo	habría	comido
tú	habrías	cantado
él, ella, usted	habría	bebido
nosotros	habríamos	estado
ustedes, ellos, ellas	habrían	dormido

5. Roca-Pons dice que el *condicional compuesto sólo tiene un valor de pasado*; mientras que *el condicional simple, a pesar de su carácter fundamental de presente o futuro, puede referirse al pasado cuando expresa una probabilidad o posibilidad*: serían las cinco (Roca Pons, 1980: 221).

Gili Gaya le llama al Antepospretérito, el *Antefuturo hipotético*, al igual que al pospretérito le llama el *futuro hipotético*. Es de apreciarse la manera en que Gili Gaya polemiza la postura que la Academia Española sostuvo hasta el año 1971, cuando ubicaba al pospretérito como imperfecto del subjuntivo.

Respecto del uso del Antepretérito de subjuntivo en la oración principal (llamada apódosis), él comenta que *en las oraciones condicionales -el Antepospretérito- se emplea en la apódosis, pero nunca en la prótasis* (Gili-Gaya, 1979: 173) y dice que Andrés Bello consideró como un uso incorrecto y la Real Academia como una lamentable confusión que en algunos países de América Latina se sustituyera en la oración principal (apódosis) el Antepospretérito de indicativo (**habría tenido**) por el Antepretérito de subjuntivo (**hubiera tenido**):

Gráfica 24.

Prótasis	Apódosis
Oración subordinada,	Oración principal
Antepretérito de subjuntivo	Antepretérito de subjuntivo
Si hubiera tenido tiempo,	te hubiera llamado

El antepospretérito de indicativo (*habría llamado*) alterna con el pretérito perfecto del subjuntivo (*hubiera cantado / hubiese cantado*) en la mayor parte de los contextos:

Yo lo habría hecho de otro modo
equivale a decir

Yo lo hubiera hecho de otro modo o *Yo lo hubiese hecho de otro modo.*

Esto es posible porque en ambos casos denota una situación irreal, posible, probable.

Esta alternancia no se da en oraciones como:

Lamentó que a su jefe no le hubiera gustado
o
(hubiese gustado) la presentación

No es posible decir:

Lamentó que a su jefe no le ~~habría~~ gustado la presentación

Aquí no es posible porque aparece el verbo de emoción *lamentar* que exige sólo el modo subjuntivo, nunca el indicativo, como también pasa con el verbo *asombrar*:

*Se asombró de que hubiera llegado
(o hubiese llegado) tan alegre*

pero no:

Se asombró de que ~~habría~~ llegado tan alegre.

No dudo que para los gramáticos tradicionales, parezca un sacrilegio decir esto, pero la realidad es que las lenguas son estructuras vivas, y aunque teóricamente no nos agrade, esta conjugación verbal para expresar la condición de imposible cumplimiento en el pasado, se escucha a todas horas y todo el tiempo en la cotidianidad comunicativa del español de México; por eso, sin ignorar la explicación de que gramaticalmente este uso no es el formalmente aceptado, sí es importante que los estudiantes sepan que la forma de la gramática que oyen comúnmente en la televisión, en la radio, en las conversaciones personales, en fin, en todos lados, es una forma de uso cotidiano para los hablantes de español en México.

Quinto Bloque

Objetivos gramaticales	Objetivos léxico-comunicativos
<ul style="list-style-type: none"> • Se impersonal • Construcción pasiva con ser + participio • Construcción pasiva con se 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar • Explicar • Expresar opinión • Solicitar información • Narrar • Describir

I.- Informar, explicar, expresar opinión, solicitar información, narrar, describir

1. El estudio de los usos del pronombre **SE** es apasionante porque descubre con nitidez la riqueza lingüística del español al concentrar en la sola palabra **SE** varias funciones:

Gráfica 25.

Pronombre	Ejemplo
SE reflexivo	Se peina
SE objeto indirecto	Se la di
SE pasiva impersonal	Se vende casa
SE pasiva refleja	Se construirá el puente en mayo
SE recíproco	Se aman

2. Empecemos con el **SE** impersonal que empleamos para sustituir el pronombre indeterminado **ALGUIEN**. Usamos esta forma cuando no queremos especificar quién es el sujeto de la oración, pero tampoco queremos decir alguien para no dar lugar a que nos pregunten: ¿Quién?, si decimos **SE** en vez de alguien, queda muy claro que no sabemos o no queremos decir quién.

Alguien dice que hace frío

Se dice que hace frío

Se piensa que hace frío

Ahora bien, Gili Gaya en su multicitado texto señala que la forma correcta de la pasiva impersonal se construye concordando el verbo con el sujeto pasivo ya sea en la tercera persona singular o plural:

*En la oración **SE** cometieron muchos atropellos expresamos que los atropellos (sujeto pasivo) fueron cometidos, y no decimos nada acerca de su autor, el cual queda culto en una tercera persona de significación indeterminada. El **SE** es conjuntamente signo de pasiva y de impersonalidad, pero no hay duda de que la oración es pasiva, puesto que el sujeto (atropellos) está concertado con el verbo (cometieron). Si el sujeto está en singular, el verbo lo estará también: Se cometió un atropello. Parece que no debieran confundirse con las impersonales activas, puesto que la concordancia con el verbo asegura el carácter pasivo del sujeto (Gili-Gaya, 1979:127).*

Esta explicación podría completarse con lo que nos dice para la pasiva impersonal. Sus ejemplos para demostrar que la pasiva refleja tiene el mismo significado de la **pasiva** con **ser** más **participio** (lo cual no ponemos en duda por supuesto) son dos:

Gráfica 26.

Pasiva Refleja	Pasiva con Ser + Participio
<i>Los pájaros se alborotaron por el ruido</i>	<i>Los pájaros fueron alborotados por el ruido</i>
<i>La pared se hundió por el peso del techo</i>	<i>La pared fue hundida por el peso del techo</i>

Las oraciones en voz activa serían:

El ruido alborotó a los pájaros

El peso del techo hundió la pared

Los pájaros y la pared funcionan como objeto directo del verbo, por ello, pueden convertirse en el sujeto de la oración pasiva, ya sea la refleja o la de participio; en estos casos es cierto que el verbo en pasiva debe concordar con el sujeto pasivo. Particularmente, en el caso de la pasiva refleja, el objeto directo se convierte en el sujeto pasivo de manera más clara:

Se alborotaron los pájaros por el ruido
Se hundió la pared por el peso del techo

y su ejemplo para hablar de la pasiva impersonal es:

Gráfica 27.

Pasiva Impersonal	Pasiva con Ser + Participio
<i>Se cometieron muchos atropellos</i>	Muchos atropellos fueron cometidos
<i>Se cometió un atropello</i>	Un atropello fue cometido

En estas dos últimas oraciones no se especifica quién es el agente que realiza la acción.

La **pasiva impersonal** se construye con el **pronombre SE** + el verbo en tercera persona, el pronombre **SE** sirve para sustituir el pronombre indeterminado **ALGUIEN**.

Con respecto a esto Gili Gaya dice:

...tanto en España como en América se leen y se oyen a menudo frases como éstas:

se ha pedido refuerzos
se compone paraguas
se vende astillas

en competencia con:

se han pedido refuerzos
se componen paraguas
se venden astillas.

Las primeras son objeto de crítica (pone una nota a pie de página en la que dice que la Real Academia censura frases como se alquila cuartos, aquí se da socorros a los necesitados), pero es indudable que su uso se extiende. . . Poner el verbo en singular, en las oraciones que nos han servido de ejemplo, significa que los refuerzos. . . paraguas y astillas, no son ya el sujeto pasivo, sino el complemento directo de una oración activa cuyo sujeto es el impersonal SE. En se desea informes. . . es evidente que informes es complemento directo y SE sujeto. SE queda convertido en

expresión del sujeto impersonal [...] La impersonal activa es moderna y frecuente [...] (Gili-Gaya, 1979: 128).

Para enseñar esta forma de **Se impersonal**:

ALGUIEN
SE

RENTA CASAS
RENTA CASAS

y le llamamos **pasiva impersonal** porque la definición de pasiva está dada por el hecho de ocultar al agente de la acción, como el mismo Gili Gaya lo reconoce cuando dice que la pasiva se impone *bien sea por ser desconocido el agente, bien por voluntad de callarlo por parte del que habla, o bien por ser totalmente indiferente para los interlocutores* (Gily Gaya, 1979: 122).

A este respecto me gustaría citar a Roca-Pons:

[...] *Sentido impersonal. El SE muestra entonces un valor comparable al on francés o al man alemán (on parle français - man spricht deutsch - se habla español). El carácter impersonal es evidente si falta la concordancia entre el verbo y el nombre (que no es sujeto sino complemento directo entonces), como en se vende libros (forma no aceptada, pero que va imponiéndose) [...] El pasivo y el impersonal reflexivos pueden relacionarse por el frecuente carácter indefinido del sujeto en el primero y por la posible doble interpretación (impersonal y pasiva, con la concordancia aludida en la segunda) en casos como se ha divulgado la noticia [...] El impersonal no participa del valor más general del reflexivo* (Roca-Pons, 1980: 197).

3. Seguimos con la sistematización gramatical de la **pasiva con ser + participio** y se esquematiza la manera en que una oración activa con un verbo que lleva objeto directo se convierte en una oración pasiva en la que el objeto directo se convierte en el sujeto pasivo de la oración, y el sujeto de la activa pasa a ser el agente de la oración pasiva.

Gráfica 28.

Sujeto activo	Verbo activo en pretérito	Objeto directo
Eduardo	compró	las flores
Sujeto pasivo (antes objeto directo)	Verbo pasivo (ser en pretérito concordando con el sujeto pasivo+ participio de comprar)	Agente (antes sujeto activo)
Las flores	fueron compradas	por Eduardo

Explicamos que este proceso se usa cuando la acción es más importante que el sujeto que la realiza y por ello, optamos por utilizar esta forma. Siempre aclaramos, también que:

- a) el verbo en su forma pasiva debe concordar con la persona del sujeto pasivo;
- b) el verbo **SER** puede estar en cualquier tiempo y que, a diferencia de otros casos de perífrasis de participio, el participio en este caso debe concordar en género y número con el sujeto pasivo; y
- c) en el español esta forma no se utiliza tanto como en otras lenguas, Gili Gaya comenta que en *la psicología lingüística española* se prefiere el uso de la voz activa, explicando que en la lengua española hay una predilección por las construcciones verbales dinámicas y animadas; y que existen formas expresivas que nos permiten suplir la **voz pasiva con ser + participio** por otras estructuras más acordes con la personalidad de la lengua española, por ejemplo, la pasiva refleja y la pasiva impersonal.

Una vez explicada la gramática, se practica completando oraciones con una serie de oraciones pasivas, con ser, en las que se tiene que identificar las formas correctas a partir de la concordancia entre el verbo y el sujeto, y cambiando oraciones de voz activa a voz pasiva.

4. Ahora viene la sistematización del pronombre **SE** de pasiva refleja:

Gráfica 29.

SUJETO ACTIVO	VERBO ACTIVO	OBJETO DIRECTO (singular o plural)
Los mayas	construyeron	Palenque y Chichen Itzá
		Palenque

Gráfica 30.

PRONOMBRE SE	VERBO PASIVO (singular o plural dependiendo del sujeto pasivo)	OBJETO DIRECTO AHORA SUJETO PASIVO	AGENTE (Antes sujeto activo de la oración)
SE	construyeron	Palenque y Chichen Itzá	por los mayas
SE	construyó	Palenque	por los mayas

Se practican ejercicios para cambiar de voz pasiva a activa y viceversa.

Sexto Bloque

<i>Contenido lingüístico</i>	<i>Objetivo de comunicación</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Verbos reflexivos</i> • <i>Uso de indicativo y subjuntivo con verbos de opinión</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Definir</i> • <i>Narrar</i> • <i>Resumir</i> • <i>Describir</i> • <i>Explicar</i> • <i>Expresar opinión</i> • <i>Argumentar</i> • <i>Expresar sentimientos y emociones</i>

I. Definir, narrar, resumir, describir, explicar

1. Los verbos reflexivos se definen porque la acción de un verbo recae sobre el sujeto que la ejecuta; el verbo se acompaña de un pronombre **SE** reflexivo.

Se pone una gráfica de la construcción gramatical y una amplia lista de verbos:

Gráfica 31.

Sujeto	pronombre	Verbo reflexivo
Yo	me	baño
Tú	te	bañas
Él/Ella	se	baña
Nosotros	nos	bañamos
Ustedes/Ellos/Ellas	se	bañan

Gráfica 32.

VERBOS REFLEXIVOS	
Abotonarse	Entristecerse
Abrocharse	Desvestirse
Acostarse	Irse
Afeitarse	Lavarse

VERBOS REFLEXIVOS	
Abotonarse	Entristecerse
Aferrarse	Levantarse
Alegrarse	Molestarse
Aliviarse	Morirse
Amarrarse	Pararse
Apresurarse	Peinarse
Arreglarse	Pintarse
Ajustarse	Ponerse
Bajarse	Quitarse
Bañarse	Rascarse
Cepillarse	Rasurarse
Cortarse	Regresarse
Depilarse	Salirse
desabotonarse	Secarse
Desvestirse	Sentarse
Detenerse	Sentirse
Dormirse	Subirse
Emocionarse	Treparse
Encariñarse	Vestirse
Enfermarse	
VERBOS REFLEXIVOS con preposición	
Acercarse (a)	Enamorarse (de)
Acordarse (de)	Enojarse (con, de)
Alejarse (de, con)	Olvidarse (de)
Arrepentirse (de)	Quedarse (en, con)
Casarse (con)	Quejarse (de)
Darse cuenta (de)	Referirse (a)
Despedirse (de)	Reírse (de, con)
Divorciarse (de)	Separarse (de)

Se practica con un ejercicio de llenar espacios con los siguientes verbos reflexivos y con ejercicios orales.

II. Expresar opinión, argumentar, expresar sentimientos y emociones

1. Los verbos de opinión son:

Creer	Decir
Opinar	Asegurar
Pensar	Parecer*
Considerar	Hacerse*

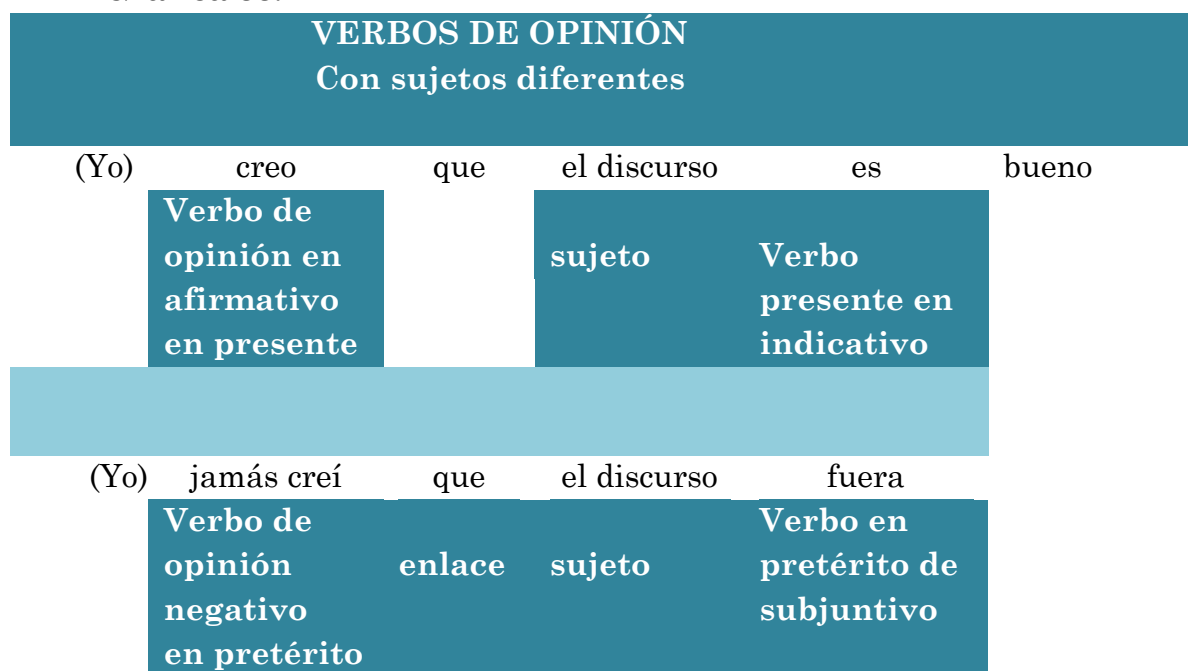
* Tanto parecer como hacerse, en su función de verbos de opinión¹⁶, llevan un pronombre objetivo: me, te, le, nos, les.

me parece muy guapo

se me hace fácil

nos pareció complicado

Gráfica 33.



¹⁶ Los verbos hacerse y parecerse son verbos copulativos, construyen oraciones que poseen un predicado nominal formado por el verbo copulativo y sus atributos. Para efectos de su función como verbos de opinión para introducir el modo subjuntivo, no tiene trascendencia su valor gramatical como copulativos.

Con el mismo sujeto				
Tú	crees	(tú)	tener	la razón
	Verbo de opinión afirmativo	sujeto	Verbo en infinitivo	
Tú	No crees	(tú)	tener	
	Verbo de opinión negativo	sujeto	Verbo en infinitivo	

El tiempo en que se conjuga el verbo subordinado dependerá del tiempo en que esté conjugado el verbo de opinión. En las preguntas, el verbo subordinado puede ir en indicativo o subjuntivo, aunque es más frecuente usar subjuntivo.

¿Crees que es bueno?

¿Crees que sea bueno?

¿No crees que es bueno?

¿No crees que sea bueno?

2. Se practica con aseveraciones sobre temas varios de las que se pregunta opinión:

¿Crees que...

- a) el peso no se va a recuperar de la devaluación del primer semestre del 2015?
- b) la violencia vivida desde 2009 ha afectado al menos a tres generaciones?
- c) el matrimonio entre personas del mismo sexo es un derecho?

Séptimo Bloque

Objetivos gramaticales	Objetivos léxico-comunicativos
<ul style="list-style-type: none"> • Para y para que • Imperativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar opinión • Narrar • Discutir • Mandatar • Recomendar • Aconsejar • Pedir favores • Sugerir • Invitar

I. Expresar opinión, narrar

1. Uso de **para** y **para que** en oraciones finales. La sección de gramática que trae el libro es bastante útil y la completamos con un cuadro en el pizarrón como el siguiente:

Gráfica 34.

Las oraciones con PARA y PARA QUE introducen la finalidad de una acción	
Sujetos iguales en las dos oraciones:	Para + infinitivo
(Usted) Estudie,	para (usted) conseguir un buen trabajo
Sujetos diferentes en ambas oraciones	Para que + un verbo en subjuntivo
(Usted) Estudie,	para que sus padres se sientan orgullosos

Es muy importante enfatizar que si las dos oraciones tienen el mismo sujeto sólo se usa **para** y que si cada oración tiene un sujeto diferente al de la otra, entonces se

usa **para que + el subjuntivo**. También se insiste en que siempre que hay **para que**, lo que sigue es un verbo en subjuntivo.

En la oración anterior, utilicé la palabra siempre, y me gustaría hacer un comentario al respecto. Cuando uno enseña gramática, es recomendable no usar las palabras “siempre” ni “nunca”, como una manera de curarse en salud. Pues es muy probable que nuestros estudiantes escuchen alguna frase o algún verbo o alguna expresión que nosotros les dijimos que “nunca” o que “siempre” algo y esto los confunde.

Por ello, se recomienda usar “generalmente”, “por lo general”, “casi siempre”, es decir, palabras que relativicen el uso de alguna forma gramatical. Sin embargo, en el caso de **para que** siempre se usa el modo subjuntivo después, así que éste es uno de los casos en que se puede ser terminante y enfático.

II. Mandar, recomendar, aconsejar, pedir favores, sugerir e invitar

Imperativo

Estructura gramatical para formar el imperativo:

Gráfica 35.

	Verbos terminados en AR		Verbos terminados en ER/ IR	
TÚ	trabaj	a	com	e
VOSOTROS (España)	mand	ad	viv	id

Explicamos que como en México no se usa la forma vosotros, tenemos que pedirle prestado al modo subjuntivo la conjugación del presente para las personas:

Gráfica 36.

	Terminados en AR		Terminados en ER	
USTED	estudi	e	beb	a
NOSOTROS	viaj	emos	recib	amos
USTEDES	bail	en	escrib	an

Aclaremos que en caso de que se quiera construir una imperación negativa, solamente cambia en la forma **tú** que retoma la forma de la segunda persona singular del subjuntivo en presente:

Gráfica 37.

		Verbos terminados en AR		Verbos terminados en ER/ IR	
TÚ	NO	trabaj	es	com	as
USTED		estudi	e	beb	a
NOSOTRO S		viaj	emos	recib	amos
USTEDES		bail	en	escrib	an

Hay que explicar que los verbos irregulares en la persona **tú**, son un caso especial en el sentido de que los verbos irregulares de la primera conjugación (AR) y la mayoría de los de la segunda y tercera conjugaciones siguen la misma irregularidad, en la raíz, que los verbos irregulares en el presente de indicativo, pero con la desinencia regular del imperativo:

Gráfica 38.

		Verbos terminados en AR		Verbos terminados en ER/ IR	
TÚ	recomiend	a	mient	e	
	piens		duerm		
	prueb		pid		
	demuestr		pierd		

pero que algunos verbos de las segunda y tercera conjugación, sobre todo irregulares por guturización, cambian y deben aprenderse de memoria:

Gráfica 39.

		Verbos terminados en ER/ IR	
TÚ	tener	ten	
	salir	sal	
	poner	pon	
	decir	di	
	ir	ve	
	venir	ven	

se puede ver que tienen casi la misma forma del subjuntivo, pero sin la parte final: ten(gas), sal(gas), pon(gas), di(gas), ven(gas).

En lo que se refiere a concepto, el imperativo significa mandato. Encontramos que Roca-Pons coincide en darle el significado de mandato, mientras que Gili Gaya dice que es *una intensificación del subjuntivo optativo* (Gili Gaya, 1979: 133) que él mismo ya definió como aquél que se utiliza en acciones deseadas o necesarias y les llamó juicios apodícticos.

Es importante tener claro que el concepto del imperativo también significa estas acciones deseadas o necesarias, pues así tendremos más claro por qué usamos imperativo no sólo para mandar sino para recomendar, aconsejar pedir favores, sugerir e invitar.

CONCLUSIONES

La metodología para la enseñanza de lenguas como segunda lengua o como lengua extranjera ha ido en continuo desarrollo, relacionado con el avance mismo de la lingüística aplicada. Hasta antes de la necesidad de aprendizaje de otras lenguas para efectos bélicos, la metodología tradicional se centraba en los aspectos gramaticales y de lectura y traducción. Partiendo de esa base se experimentaron otros métodos como Plan Cleveland de Emile De Sauze, el, el audiolingual, la respuesta física total (James Asher); la sugestopedia (Georgi Lozanov), el de Charles Curran y el ahora conocido, comunicativo.

En razón de la investigación realizada sobre estas metodologías, como lo comente en la introducción a este trabajo académico, la hipótesis que me propuse demostrar, basada también en mi propia experiencia, se fundamentó en el reconocimiento del enfoque comunicativo el que, de todos los métodos que se han implementado a lo largo de los años, permite la apropiación lingüística al mismo tiempo que competencias comunicativas con las que he definido como estructuras gramaticales complejas en la enseñanza de español como segunda lengua y como lengua extranjera.

Este objetivo se logra, como lo planteo en la hipótesis de trabajo partiendo de contextos reales para explicar estructuras gramaticales con esquemas muy sencillos y ejercicios diversos, de los cuales ejemplificó algunos en un Anexo al final, para que los estudiantes puedan construir discursos en los que utilizan las cuatro habilidades, a saber: escuchar, leer, hablar y escribir, de manera fluida en los distintos espacios de comunicación en que se desenvuelven.

Es importante reiterar que consideramos a los contenidos gramaticales que se contienen en este texto como estructuras complejas, básicamente aquellas que utilizan el subjuntivo, las perífrasis modales y, el pronombre “se” a partir de que a lo largo de su investigación y enseñanza, se han encontrado obstáculos lingüísticos y culturales para que los estudiantes puedan captar no sólo su uso en situaciones de la vida real, sino también la sistematización mental de sus componentes gramaticales o la comprensión de aspectos culturales idiosincráticos.

Esta diversidad de quienes requieren aprender español, impone el reto de encontrar la estrategia precisa que homologue la experiencia de aprendizaje y, por ello, los esquemas gráficos y de ejercicios que constituyen este trabajo, son el medio

para lograr el punto de encuentro en el que, independientemente de todas las diferencias, se puedan adquirir las competencias lingüísticas y comunicativas.

El subjuntivo, como se explica en esta investigación, expresa situaciones hipotéticas, deseos, ideales, es decir, un mundo al que hemos llamado irreal para efectos de su enseñanza.

Queremos y deseamos que algo suceda, vinculado con alguna circunstancia “real”, pero que no depende de nosotros que así ocurra y por ello, el esquema que propongo permite a quienes en su propia lengua cuentan con el modo subjuntivo (como en el alemán o las lenguas romances) o a quienes no lo tienen, ubicar muy gráficamente la diferencia entre el mundo real y el mundo irreal, unidos por un enlace diverso y con ello, colocar en su imaginario personal la necesidad de diferenciarlos al comunicarse y, paulatinamente, usarlo en los contextos adecuados.

El pronombre “SE” es uno de los temas gramaticales más difíciles de explicar debido a sus diferentes connotaciones (reflexivo, objeto indirecto, impersonal, pasiva refleja, recíproco). Por ello, los esquemas que utilizamos para sus usos permiten consolidar una visualizar una estructura gramatical vinculada con su uso en situaciones cotidianas concretas.

Las oraciones condicionales también son de difícil entendimiento, porque se combinan con la conjunción “SI” modos y tiempos verbales que expresan distintas relaciones temporales en oraciones coordinadas y subordinadas con funciones diversas. El esquema que también expresa el mundo real y el hipotético grafica sus usos.

El desarrollo de las estrategias y las diversas actividades que se vierten a lo largo de este trabajo, permite que los estudiantes puedan adquirir la capacidad de escuchar, hablar, leer y escribir utilizando la estructura morfosintáctica de la lengua en oraciones complejas, con un vocabulario aceptable y una pronunciación entendible por un hablante nativo debido a que el no hispano hablante percibe y produce los sonidos reconocibles de la lengua, así como la posibilidad de escribir con buena ortografía.

Considero que el objetivo que me propuse demostrar, en el sentido de que se logra el proceso de enseñanza-aprendizaje de estructuras complejas del español a partir de esquemas sencillos, ejercicios y situaciones cotidianas, ha quedado satisfecho.

Esta investigación sobre la metodología comunicativa y la comprobación de mi hipótesis sobre esquemas y técnicas sencillas para enseñar sus estructuras complejas, me permite expresar con profunda convicción que el método comunicativo que se ha venido desarrollando y expandiendo en la enseñanza en diversas instituciones mexicanas de educación superior públicas y privadas es hasta la fecha el más completo para el aprendizaje y apropiación de nuestro enriquecedor idioma.

Finalmente, se comprueba también que enseñar a hablar mexicano es transmitir nuestra apasionante y fascinante cultura, porque como dijo nuestro gran poeta Octavio Paz en su mensaje videograbado (Instituto Cervantes, 1997):¹⁷ “Nuestra Lengua” al Primer Congreso de la Lengua Española celebrado en Zacatecas en abril de 1997:

[...] dos experiencias forman el nudo de que está hecha la convivencia humana: el decir y el escuchar. Por esto, el amor a nuestra lengua, que es palabra y es silencio, se confunde con el amor a nuestra gente, a nuestros muertos, los silenciosos y a nuestros hijos que aprenden a hablar. Todas las sociedades humanas comienzan y terminan con el intercambio verbal, con el decir y el escuchar. La vida de cada hombre es un largo y doble aprendizaje; saber decir y saber oír. El uno implica al otro: para saber decir hay que aprender a escuchar. Empezamos escuchando a la gente que nos rodea y así comenzamos a hablar con ellos y con nosotros mismos. Pronto, el círculo se ensancha y abarca no sólo a los vivos, sino a los muertos. Este aprendizaje insensiblemente nos inserta en una historia: somos los descendientes no sólo de una familia sino de un grupo, una tribu, una nación. A su vez, el pasado nos proyecta al futuro. Somos los padres y abuelos de otras generaciones que, a través de nosotros, aprenderán el arte de la convivencia humana: saber decir y saber escuchar. El lenguaje nos da el sentimiento y la conciencia de pertenecer a una comunidad. El espacio se ensancha y el tiempo se alarga: estamos unidos por la lengua a una tierra y a un tiempo. Somos una historia

¹⁷ Instituto Cervantes. Actas del I Congreso Internacional de la Lengua Española. http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/congresos_lengua/congreso_zacatecas_1997.htm
Cervantes.es. congresos internacionales de la lengua española. <http://congresosdelalengua.es/zacatecas/inauguracion/paz.htm>

[...] *Muchas naciones hablan el idioma castellano y lo identifican como su lengua maternal; sin embargo, ninguno de esos pueblos tiene derechos de exclusividad, y menos aún de propiedad. La lengua es de todos y es de nadie, ¿Y las normas que la rigen? Sí, nuestra lengua, como todas, posee un conjunto de reglas, pero esas reglas son flexibles y están sujetas a los usos y a las costumbres: el idioma que hablan los argentinos no es menos legítimo que el de los españoles, los peruanos, los venezolanos o los cubanos. Aunque todas esas hablas tienen características propias, sus singularidades y sus modismos se resuelven al fin en unidad. El idioma vive en perpetuo cambio y movimiento; esos cambios aseguran su continuidad, y ese movimiento, su permanencia. Gracias a sus variaciones, el español sigue siendo una lengua universal, capaz de albergar muchas singularidades y el genio de muchos pueblos.*

Impartir español a no hispanohablantes no es exponer sólo un conjunto de normas morfosintácticas, semánticas, o reglas de ortografía, sino también la cultura que subyace en la lengua, la que vive intensa y extensamente en la literatura, así como en sus expresiones narrativas, poéticas, dramáticas y populares; así como en el análisis lingüístico y literario. No se puede aprender español al margen del conocimiento de las distintas expresiones literarias y lingüísticas, culturales e históricas del propio país.

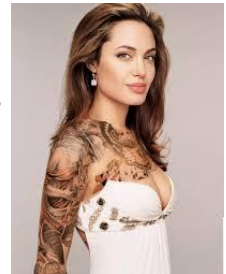
ANEXO CON LOS EJEMPLOS DE EJERCICIOS (organizados por los siete bloques del Capítulo III)

Primer Bloque

A. Modales con perífrasis

3. Para afianzar la confianza en el uso de los modales, se puede diseñar una dinámica colectiva a partir de fotos de personajes famosos, viñetas, o imágenes diversas que sirvan como motivación de los estudiantes para formular preguntas como las siguientes:

- *¿Estará enojado Brad Pitt con Angelina Jolie por sus tatuajes?*
- *Tal vez/ No, no ha de estar.*



¿Conseguirá Hilary Clinton ganar la presidencia en EUA?



- *A lo mejor/ Es probable*

Formamos grupos para discutir las conjeturas (método comunicativo), pero es opcional y depende estrictamente de la organización del curso que uno está impartiendo.

4. Otra actividad de este contenido temático es apelar a situaciones reales conocidas por los estudiantes para practicar conjeturas y suposiciones. Dos ejemplos lo ilustran:

- c) Si hay elecciones en Estados Unidos, les pido que hagan una conjetura sobre lo que estarán pensando los candidatos;
- d) Con respecto a la amenaza de erupción del Popocatepetl o las inundaciones en Tabasco y Chiapas, hacemos conjeturas sobre qué estarán sintiendo o sufriendo los habitantes de las zonas de alto riesgo.

B. Estilo directo e indirecto

4. El ejercicio siguiente deberá ligarse con el estilo directo e indirecto y se simula el llenado de algún texto, de acuerdo con otro texto que se proporciona. Por ejemplo, un reportaje de algún periodista. Esta actividad se realiza en forma oral usando el enfoque comunicativo y se complementa con situaciones creadas en el salón de clases. Esta actividad se realiza en forma oral usando el enfoque comunicativo y se complementa con situaciones creadas en el salón de clases.

Se entrega en clase el siguiente artículo de la Agencia Efe, sobre la muerte de Prince.

Prince llevaba antes de morir 6 días sin dormir



La policía estadounidense ha advertido de que determinar la causa de la muerte llevará “varios días” y los resultados de las pruebas toxicológicas podrían demorarse “semanas”. FOTO AP

Efe | 25 abril, 2016

<http://www.elcolombiano.com/cultura/musica/muerte-de-prince-cunado-del-artista-aseguro-que-llevaba-6-dias-sin-dormir-DD4036162>

El músico estadounidense Prince estuvo trabajando 154 horas seguidas sin dormir /6 días y 4 horas) antes de morir el pasado jueves en su residencia de Chanhassen (Minesota), según reveló este lunes el tabloide británico Daily Mirror.

El diario recoge unas declaraciones de Maurice Phillips, cuñado del autor de Purple Rain, en las que asegura que Prince había estado despierto durante más de seis días y unas horas antes de que su cuerpo fuera encontrado en un ascensor.

“Estuve con él justo el último fin de semana. Trabajó 154 horas seguidas”, señaló el marido de Tyka Nelson, hermana del músico.

El tabloide apunta además que Prince podría haber estado tomando altas dosis de un analgésico muy fuerte, “lo que se cree que podría haberle provocado una sobredosis a bordo de su jet privado”, cinco días antes de su muerte.

“En casos extremos, los usuarios de este medicamento que requiere prescripción médica dicen que les mantiene despiertos, en especial cuando se mezcla con otros medicamentos”, afirma el diario británico.

Según esa misma fuente, las autoridades podrían haber descubierto “diversos medicamentos con receta” en la residencia de Prince.

El domingo se incineraron en una ceremonia privada los restos mortales del cantante, cuya autopsia se completó el viernes.

La policía estadounidense ha advertido de que determinar la causa de la muerte llevará “varios días” y los resultados de las pruebas toxicológicas podrían demorarse “semanas”.

Ejercicio oral de uso del estilo directo e indirecto:

- Se solicita a un estudiante que lea el texto sobre la muerte de Prince.
- Leído el texto, el profesor pregunta sobre lo que dice el Dayly Mirror

El periódico dice que_____ trabajando muchas horas sin dormir

- Un estudiante pregunta sobre algo que se dice en el texto, por ejemplo:

¿Y qué dice el cuñado?

El cuñado asegura que_____ despierto durante más de seis días.

- El profesor pregunta si alguien tiene alguna historia similar que platicar y de la plática, se le va preguntando a los estudiantes sobre lo que dijo su compañero para practicando lo que alguien dice:

William dijo que su vecino_____

C. Ante presente

Para afianzar el concepto del antepresente, se practica la construcción de oraciones con el tiempo verbal:

Sujeto	Verbo	Oración en antepresente
Yo	Salir	
Ella	Manejar	
Ustedes	Buscar	
Ramiro	Correr	
Pablo y yo	Dormir	
Tú	Despertar	
Mis padres	Viajar	
Los gatos de mi vecina	Comer	
El nieto de mi amiga	Llorar	
Tus amigos	Beber	

Ejercicios de repetición con antepresente

1.- ¿Por qué no nos _____ del programa de radio
(avisar)

2.- Aún no _____ con el director, ¿verdad?
(hablar)

3.- ¿_____ el préstamo para el negocio?
(conseguir)

4.- ¡_____ todos mis planes
(arruinar)

Para una práctica oral, se forman parejas y se utiliza una serie de preguntas que indistintamente se van formulando un estudiante al otro

Platica con el compañero que está junto a ti:

1. ¿Cuáles son las películas que más te gustan? ¿Por qué?
2. ¿A qué cines has ido en la ciudad de México?
3. ¿De las últimas películas, cuáles has visto?
4. ¿Has visitado algún set de filmación o estudio cinematográfico?
5. ¿Cuáles son tus actores o actrices favoritas?
6. ¿Has conocido alguna actriz mexicana?
7. ¿Alguna vez has actuado? En el cine o en la televisión.
8. En la escuela, ¿has participado en alguna obra de teatro?
9. ¿Te gusta ver películas en español?
10. ¿Cuáles has visto?

Segundo bloque

A. Ejercicio de lectura para conversación:

Lectura para la casa

Fragmento de "Las fuerzas insurgentes de Miguel Hidalgo, formadas por más de cincuenta mil hombres, atacan la ciudad de Guanajuato: Toman la Alhóndiga. Septiembre 28 de 1810"

Desde la hacienda de Burras, Miguel Hidalgo escribe al Intendente Juan Antonio Riaño y le intima la rendición de la plaza; en un apartado confidencial, le dice: *"La estimación que siempre he manifestado a Ud. es sincera, y la creo debida a las grandes cualidades que le adornan. La diferencia en el modo de pensar, no la debe disminuir. Ud. seguirá lo que le parezca más justo y prudente, sin que esto acarree perjuicio a su familia. Nos batiremos como enemigos, si así se determinarse; pero desde luego ofrezca a la señora Intendenta un asilo y protección decidida en cualquiera lugar que elija para su residencia, en atención a las enfermedades que padece. Esta oferta no nace de temor, sino de una sensibilidad de que no puedo desprenderme."* El Intendente le responde: *"No reconozco otra autoridad, ni me consta que se haya establecido, ni otro capitán general en el Reino de la Nueva España, que el excelentísimo señor don Francisco Xavier de Venegas, Virrey de ella, ni más legítimas reformas que aquellas que acuerde la Nación entera en las Cortes generales que van a verificarse. Mi deber es pelear como soldado, cuyo noble sentimiento anima a cuantos me rodean."* Al apartado confidencial Riaño responde a Hidalgo: *"No es incompatible el ejercicio de las armas con la sensibilidad: ésta exige de mi corazón la debida gratitud a las expresiones de Ud. en beneficio de mi familia cuya suerte no me perturba en la presente ocasión."*

Alrededor de las ocho de la mañana inician los insurgentes el ataque a la Alhóndiga de Granaditas, en donde se han refugiado civiles y militares españoles y criollos al mando del Intendente Riaño. Los defensores dirigidos por el teniente Barceló responden los ataques con fusiles y bombas. Para romper el sitio que le han tendido los insurgentes, Riaño intenta salir con un grupo de soldados y pierde la vida en el contraataque, pero su cadáver puede ser rescatado. Al asumir el mando, Barceló ordena continuar la defensa con mayor vigor.

Los insurgentes hacen alto al fuego cuando desde la azotea, un asesor de Riaño agita un pañuelo blanco atado a un fusil, pero Barceló lo mata por no acatar la decisión de pelear hasta el final y ordena disparar sobre los rebeldes que comienzan a acercarse para negociar la rendición. Los insurgentes se sienten víctimas de un engaño y reanudan con furia sus ataques; sin embargo, la Alhóndiga resulta inexpugnable, pues los disparos y bombas lanzadas desde la azotea impiden acercarse a la puerta y hacen estragos entre los atacantes.

En pleno fragor de la lucha, un corpulento minero de La Valenciana apodado “El Pípila” (por las pecas de su cara), nativo de San Miguel el Grande, y de nombre Juan José de los Reyes Martínez Amaro, se ofrece a Hidalgo para incendiar la puerta de la Alhóndiga protegiendo su espalda con una pesada loza.



Al destruir el umbral el fuego iniciado con la antorcha del “Pípila”, los insurgentes penetran en la Alhóndiga seguidos por una muchedumbre que se da al saqueo y a la masacre de los españoles y criollos que estaban dentro, entre ellos el hijo de Riaño y el teniente Barceló, ambos militares realistas, así como mucha gente de alcurnia radicada en Guanajuato. Hidalgo impide que se mancille el cuerpo de Riaño y logra poner a salvo a una viuda y a su joven hijo, Lucas Alamán, quien años después en su “Historia de México” rechazará que haya sido real el acto heroico atribuido al “Pípila”. Por lo que, para algunos, eso será sólo una leyenda.

Otro guanajuatense, José María Luís Mora (México y sus revoluciones), dará cuenta de la crueldad de los vencedores: *“Dueños los insurgentes de la alhóndiga, dieron rienda suelta a su venganza; los rendidos imploraban en vano la piedad del vencedor, pidiendo de rodillas la vida; una gran parte de los soldados del batallón fueron muertos; otros escaparon quitándose el uniforme y mezclándose con la muchedumbre... Arrebatábanse los saqueadores entre sí los efectos valiosos, y la plebe de Guanajuato, astuta y perspicaz, se aprovechaba de la ignorancia de los indios para quitarles lo que habían cogido o para cambiárselo por vil precio.”*

Tras la caída de la Alhóndiga, el saqueo se extenderá a toda la ciudad de Guanajuato y al área metropolitana, no sólo por las tropas insurgentes que acompañan a Hidalgo, sino más por la mucha gente miserable de la localidad.

Fuente: Carmona, Doralicia: *Memoria Política de México.*
<http://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/9/28091810.html>

En clase, siguen un recuadro para llenar acontecimientos históricos y personajes de los que se habla en la lectura.

El 28 de septiembre de 2010, los Insurgentes realizaron la toma de la Alhóndiga de Granaditas, completar la información de acuerdo a lo que dice el texto:		
¿Dónde?	¿Quién?	¿Qué?
Hacienda de Burras		
		A las ocho de la mañana...
	Un asesor de Riaño...	
		Lo mata por no acatar...
En pleno fragor de la lucha...		
	Los insurgentes...	
	Lucas Alamán...	
		La crueldad de los vencedores...
Toda la ciudad de Guanajuato...		
DESCRIBE LO QUE VES EN LA IMAGEN:		

Enlista todas las palabras que sean nuevas para ti, busca su significado y construye oraciones con ellas

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____

El último ejercicio se sugiere que sean derivaciones, es decir, a partir de sustantivos, adjetivos o verbos, derivar sustantivos, adjetivos o verbos. Se practica en clase:

sustantivo	verbo	adjetivo
	Penetrar	
Venganza		
		Rescatado
	Engañar	
Ofrecimiento		
	Pelear	
Negocio		

B. Antecopretérito

Al terminar la sistematización gramatical, se da continuidad con un ejercicio muy útil: se establecen relaciones temporales entre un pasado anterior a otro, también con el recuadro. Se escriben dos o tres oraciones en el pizarrón y lo demás se practica oralmente.

1. Riaño pierde la vida
Barceló ordenó continuar la defensa

Cuando _____

2. Los insurgentes iniciaron el ataque a las ocho de la mañana
Barceló ordenó disparar contra los rebeldes

Cuando _____

3. El Pípila se ofreció a incendiar la puerta de la Alhóndiga
Hidalgo recibió la respuesta de Riaño

Cuando _____

4. Los insurgentes penetraron a la Alhóndiga
Riaño perdió la vida

Cuando _____

5. Hidalgo salvó a una viuda y a su hijo Lucas Alamán
La muchedumbre saqueó y masacró a los españoles

Cuando _____

Al terminar con los hechos del cuadro, se sigue practicando con sus propias vivencias y se les pide que comenten algo que hicieron en el pasado antes de otro pasado.

C. Condicionales

3. Se propone un ejercicio de comprensión de lectura que se acompaña con la audición del mismo texto. Los estudiantes van leyendo y escuchando un fragmento de alguna obra de la narrativa mexicana, se les pide que oralmente realicen una descripción de los personajes y de lo que comprendieron:

Fragmento de "Noticias del Imperio"

Hoy ha venido el mensajero a traerme noticias del Imperio. Vino, cargado de recuerdos y de sueños, en una carabela cuyas velas hinchó una sola bocanada de viento luminoso preñado de papagayos. Me trajo un puñado de arena de la Isla de Sacrificios, unos guantes de piel de venado y un enorme barril de maderas preciosas rebosantes de chocolate ardiente y espumoso, donde me voy a bañar todos los días de mi vida hasta que mi piel de princesa borbona, hasta que mi piel de loca octogenaria, hasta que mi piel blanca de encaje de Alenzón y de Bruselas, mi piel nevada como las magnolias de los Jardines de Miramar, hasta que mi piel, Maximiliano, mi piel quebrada por los siglos y las tempestades y los desmoronamientos de las dinastías, mi piel blanca de ángel de Memling y de novia del Béguinage se caiga a pedazos y una nueva piel oscura y

perfumada, oscura como el cacao de Soconusco y perfumada como la vainilla de Papantla me cubra entera, Maximiliano, desde mi frente oscura hasta la punta de mis pies descalzos y perfumados de india mexicana, de virgen morena, de Emperatriz de América.

El mensajero me trajo también, querido Max, un relicario con algunas hebras de la barba rubia que llovía sobre tu pecho condecorado con el Águila Azteca y que aleteaba como una inmensa mariposa de alas doradas, cuando a caballo y al galope y con tu traje de charro y tu sombrero incrustado con arabescos de plata esterlina recorrías los llanos de Apam entre nubes de gloria y de polvo. Me han dicho que esos bárbaros, Maximiliano, cuando tu cuerpo estaba caliente todavía, cuando apenas acababan de hacer tu máscara mortuoria con yeso de París, esos salvajes te arrancaron la barba y el pelo para vender los mechones por unas cuantas piastras. Quién iba a imaginar, Maximiliano, que te iba a suceder lo mismo que a tu padre, si es que de verdad lo fue el infeliz del Duque de Reichstadt a quien nada ni nadie pudo salvar de la muerte temprana, ni los baños muriáticos ni la leche de burra ni el amor de tu madre la Archiduquesa Sofía, y que apenas unos minutos después de haber muerto en el mismo Palacio de Schönbrunn donde acababas de nacer, le habían trasquilado todos sus bucles rubios para guardarlos en relicarios: pero de lo que sí se salvó él, y tú no, Maximiliano, fue de que le cortaran en pedazos el corazón para vender las piltrafas por unos cuantos reales. Me lo dijo el mensajero. Al mensajero se lo contó Tüdös el fiel cocinero húngaro que te acompañó hasta el patíbulo y sofocó el fuego que prendió en tu chaleco el tiro de gracia, y me entregó, el mensajero, y de parte del Príncipe y la Princesa Salm un estuche de cedro donde había una caja de zinc donde había una caja de palo de rosa donde había, Maximiliano, un pedazo de tu corazón y la bala que acabó con tu vida y con tu Imperio en el Cerro de las Campanas. Tengo aquí esta caja agarrada con las dos manos todo el día para que nadie, nunca, me la arrebate. Mis damas de compañía me dan de comer en la boca, porque yo no la suelto. La Condesa d'Hulst me da de beber leche en los labios, como si fuera yo todavía el pequeño ángel de mi padre Leopoldo, la pequeña bonapartista de los cabellos castaños, porque yo no te olvido. Hoy ha venido el mensajero a traerme noticias del Imperio. Vino, cargado de recuerdos y de sueños, en una carabela cuyas velas hinchó una sola bocanada de viento luminoso preñado de papagayos. Me trajo un puñado de arena de la Isla de Sacrificios, unos guantes de piel de venado y un enorme barril de maderas preciosas rebosantes de chocolate ardiente y espumoso, donde me voy a bañar todos los días de mi vida hasta que mi piel de princesa borbona, hasta que mi piel de loca octogenaria, hasta que mi piel blanca de encaje de Alenzón y de Bruselas, mi piel nevada como las magnolias de los Jardines de Miramar, hasta que mi piel, Maximiliano, mi piel quebrada por los siglos y las tempestades y los desmoronamientos de las dinastías, mi piel blanca de ángel de Memling y de novia del Béguinage se caiga a pedazos y una nueva piel oscura y perfumada, oscura como el cacao de Soconusco y perfumada como la vainilla de Papantla me cubra entera, Maximiliano, desde mi frente oscura hasta la punta de mis pies descalzos y perfumados de india mexicana, de virgen morena, de Emperatriz de América. El mensajero me trajo también, querido Max, un relicario con algunas hebras de la barba rubia que llovía sobre tu pecho condecorado con el Águila Azteca y que aleteaba como una inmensa mariposa de alas doradas, cuando a caballo y al galope y con tu traje de charro y tu sombrero incrustado con arabescos de plata esterlina recorrías los

llanos de Apam entre nubes de gloria y de polvo. Me han dicho que esos bárbaros, Maximiliano, cuando tu cuerpo estaba caliente todavía, cuando apenas acababan de hacer tu máscara mortuoria con yeso de París, esos salvajes te arrancaron la barba y el pelo para vender los mechones por unas cuantas piastras. Quién iba a imaginar, Maximiliano, que te iba a suceder lo mismo que a tu padre, si es que de verdad lo fue el infeliz del Duque de Reichstadt a quien nada ni nadie pudo salvar de la muerte temprana, ni los baños muriáticos ni la leche de burra ni el amor de tu madre la Archiduquesa Sofía, y que apenas unos minutos después de haber muerto en el mismo Palacio de Schönbrunn donde acababas de nacer, le habían trasquilado todos sus bucles rubios para guardarlos en relicarios: pero de lo que sí se salvó él, y tú no, Maximiliano, fue de que le cortaran en pedazos el corazón para vender las piltrafas por unos cuantos reales. Me lo dijo el mensajero. Al mensajero se lo contó Tüdös el fiel cocinero húngaro que te acompañó hasta el patíbulo y sofocó el fuego que prendió en tu chaleco el tiro de gracia, y me entregó, el mensajero, y de parte del Príncipe y la Princesa Salm un estuche de cedro donde había una caja de zinc donde había una caja de palo de rosa donde había, Maximiliano, un pedazo de tu corazón y la bala que acabó con tu vida y con tu Imperio en el Cerro de las Campanas. Tengo aquí esta caja agarrada con las dos manos todo el día para que nadie, nunca, me la arrebate. Mis damas de compañía me dan de comer en la boca, porque yo no la suelto. La Condesa d'Hulst me da de beber leche en los labios, como si fuera yo todavía el pequeño ángel de mi padre Leopoldo, la pequeña bonapartista de los cabellos castaños, porque yo no te olvido.

(Del Paso, 1987: 8 y 9)

Para practicar los condicionales, se completan las oraciones:

1.- Los agricultores _____ (poder) sembrar mejor	()	las arreglaran con mayor dedicación
2.- (Yo) te _____ (llamar) todos los días	()	me compras un teléfono celular nuevo
3.- Si mi tío no _____ (comer) tanto	()	preparo unas buenas tortas de jamón
4.- Estas oficinas _____ (estar)	()	estaría menos pasado de peso

más elegantes		
5.- Si (tú) _____ bolillos (comprar)	()	la semilla fuera de mejor calidad

Tercer bloque

A. Verbos de emoción y voluntad con subjuntivo

TELEFONISTAS

- 18 a 35 años
- Facilidad de palabra
- Ortografía

Prestaciones de Ley Bonos

Presentarse Instituto Técnico Industrial 228,
Col. Agricultura, Normal
TEL. 5658-06-66

3 MONITORISTAS
experiencia en transporte público, despacho y supervisión

PROMOTOR DE VENTA
servicios para captación de clientes específicos

Requisitos: Edad, Ortografía, Facilidad de palabra

CLUB DEPORTIVO ZONA INTERLOMAS
COORDINADOR DE OBRAS REMODELACION Y PROYECTOS
EDAD: ENTRE 40 DE 55 AÑOS
SEXO: MASCULINO
ESTUDIOS: ARQUITECTO TITULADO

SOLICITA

ACTIVAR
EXPERIENCIA EN
PROYECTOS Y OBRAS
REMEDIACION
EXPERIENCIA EN
PROYECTOS Y OBRAS
REMEDIACION
EXPERIENCIA EN
PROYECTOS Y OBRAS
REMEDIACION

INGENIERO AMPLIA EXPERIENCIA EN PLAN



Con base en los anuncios, se practican entrevistas jugando los roles de entrevistado y entrevistador.

Ejemplo de entrevistas:

PRIMERA ENTREVISTA	
Estudiante 1.	¿Qué empleo solicitas?
Estudiante 2.	Quisiera el de telefonista
E1.	¿Tienes buena ortografía?
E2.	
E1.-	¿Qué expectativas de desarrollo tienes?
E2	

SEGUNDA ENTREVISTA

E1. ¿Te interesa ser auxiliar administrativo?

E2.

E1. ¿Qué te parece el sueldo que se ofrece?

E2.

Con el objetivo de introducir dos tiempos del subjuntivo con verbos de emoción y voluntad, se presenta un texto con oraciones en cursivas que pueden llevar infinitivo o subjuntivo y se les pide a los estudiantes que identifiquen todas las palabras que están en cursivas:

Ej.

Yo *quiero* que Juan Carlos *sepa* que cada día que pasa, estoy más interesada en el trabajo que realiza como gerente de producción. No *dudo* que *tenga* algunas oportunidades para desarrollarse en el futuro, pero ahorita *pienso platicar* con él porque *desconozco* que *vaya* a ser de su vida si no puede conseguir un ascenso.

Ayer, me preocupé de que llegara tan tarde, me dijo que estuvo haciendo la contabilidad que se quedó pendiente; su compañero Roberto López se puso enfermo y *quiso ayudarlo*; *siento* que su amigo *esté* mal de salud, pero no *me parece* justo que Juan *se quede* tiempo extra.

Desde que está en esa compañía, *deseo* que *pueda* aprender nuevas técnicas, especialmente *me interesa* que *quiera* practicar con el programa excell.

Después de ubicar las oraciones, los estudiantes llenan un cuadro con el formato de la Gráfica 11:

Verbo principal	Nexo	Verbo subordinado
quiero	que	sepa
siento	que	esté mal
pienso		platicar

Se termina la sistematización gramatical para el presente de subjuntivo, adicionalmente reforzamos la práctica del pretérito de subjuntivo:

1.-Quería que ella _____

2.- Dudo que nosotros _____

3.- Sentía mucho que tú _____

4.- Me gusta que Pedro _____

5.- Deseo que mis padres _____

6.- Mi novio quiere (él) _____

7.- Se alegró que _____

8.- Patricia y Juan (ellos) _____
esperan

Otro contexto comunicativo para conversar, practicando la estructura gramatical aprendida, es adoptar, a través de credenciales de identidad, una personalidad. Los estudiantes tienen que elegir una de las personalidades que se plasman en las credenciales, imaginar lo que les gusta, les interesa, les alegra, les da temor, les entristece o les emociona, asumir e identificarse con esa vida, hablar de ellos como si fueran esa persona y responder las preguntas que sus compañeros les van haciendo.



RICZA GROUP S.A.C.

**Homero
Rodríguez Sánchez**
Gerente General
DNI: 07958684



Av. Monterrico Sur 438, 2º Piso – Surco
Tel. 511-2746508 Cel. 996894771



Fundación JUCONI A.C.
JUNTO CON LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

**Marcela
Andrade Bermúdez**

Terapeuta Familiar SPNC





Cuarto bloque

A. Oraciones con ser + adjetivo

4. Se inicia con una lectura sobre algún tema de actualidad, por ejemplo, sobre las jóvenes parejas mexicanas llamadas *Dinks* (por su acrónimo en inglés: double income no kids”). El texto expone una temática novedosa que también puede ser parte de la realidad de otros países, y sirve de apoyo para comentar sobre la familia a partir de los roles tradicionales y los modernos.

Se abordan el matrimonio, la pareja y la familia, lo que provoca mucha polémica y por ello, se genera una gran interacción comunicativa entre los estudiantes. Para ganar tiempo en la clase, se sugiere que todos los ejercicios de lectura se realicen en casa y se revisen en clase. Las actividades de la lectura son muy buenas porque amplían mucho el vocabulario.

"Dinks", la nueva clase de parejas mexicanas

Se trata de parejas jóvenes de altos ingresos, quienes gastan grandes sumas en artículos de lujo y otras formas de entretenimiento y posponen la decisión de tener hijos.



Foto: Archivo

Sus padres probablemente luchaban y ahorran para educar un pequeño ejército de niños con un único salario mensual, pero ahora un creciente número de parejas mexicanas de altos ingresos prefiere empujar su carro de compras en una lujosa tienda por departamentos que un coche para pasear a sus hijos.

Se trata de parejas jóvenes, sin hijos, con altos ingresos y en las que ambos miembros trabajan, **conocidos como "Dinks"** (siglas en inglés de Double Income, No Kids -doble sueldo, no niños-), que han venido creciendo en México y casi se han duplicado desde el 2005.

Estas parejas **están impulsando un creciente mercado de bienes de lujo**, gastando su dinero en todo tipo de productos, desde costosas prendas de vestir y lencería, hasta exclusivos artículos de decoración para el hogar.

Este tipo de parejas, que apenas rebasan el millón en México, se han convertido en una mina de oro para muchas importantes marcas y sus hábitos de consumo están apuntalando la demanda de bienes y servicios en la debilitada economía mexicana.

Sandra Rodarte, una organizadora de eventos de 27 años que adora las bebidas finas y los artículos de la marca Apple, **gasta al menos 10,000 pesos (780 dólares) al mes en productos no esenciales**, como viajes anuales de compras a Estados Unidos.

Ella y su pareja no tienen planes de formar una familia, explicó, mientras almorzaba en el exclusivo centro comercial Antara de la capital del país. "Es más divertido. Eres más libre como persona y como pareja en el sentido de que no tienes muchas presiones", dijo Rodarte, quien está consciente de que su estilo de vida significa ir en contra de una cultura que valora el matrimonio y la maternidad.

"Claro que hay estigmas. Aquí en México la mujer tiene que salir virgen de su casa y casarse de blanco", agregó.

Existen pocos datos sobre cuánto gastan los "Dinks" en México, pero un estudio realizado en el 2008 por la consultora De la Riva Group encontró que **cada una de estas parejas desembolsa unos 165,000 pesos** (12,900 dólares) al año, principalmente en salidas al cine, comer en algún restaurante y beber unas copas en un bar.

Ese gasto está ayudando a impulsar el mercado de bienes de lujo de México, que se estima **podría avanzar en el 2013 un 12%**, a la par con su crecimiento de los últimos cuatro años, según la consultoría Bain & Company. En contraste, las ventas al por menor subieron en total apenas 3.7% el año pasado. Para el exclusivo fabricante de accesorios de piel Coach, los "Dinks" son un mercado en crecimiento, según dijo el presidente de la compañía, Ian Bickley, en un correo electrónico enviado a Reuters.

La firma, que se instaló en México hace una década, cuenta ahora con 26 puntos de venta, su mayor presencia en América Latina, y planea abrir una nueva tienda este año en la ciudad de Querétaro.

Y con justa razón. El gasto en México en ropa de diseñador, accesorios de lujo y vinos de buena marca alcanzó el año pasado los 3,880 millones de dólares, frente a los 2,160 millones del 2004, según la firma de análisis Euromonitor.

CAE LA NATALIDAD, SUBE EL GASTO

Los "Dinks", un concepto nacido en los años 80, sigue encarnando en México a una pequeña parte de la población, según proyecciones que sugieren que a finales del 2012 este tipo de parejas representaba apenas 3.4% de los hogares, por debajo del 4.5% en Brasil, el 17.6% en el Reino Unido y el 14 por ciento en Estados Unidos.

Pero los analistas piensan que el número podría seguir creciendo, porque viene impulsado por fuertes cambios sociales como una mayor educación entre las mujeres y una disminución en la tasa de natalidad. En 1960, sólo el 0.5% de las mujeres tenía un título universitario. Para el 2010, la cifra saltó a 16%, sólo una fracción por debajo de los hombres. Mientras tanto, las tasas de natalidad en México han caído a un estimado de 2.2 hijos por mujer este año desde los 5.7 hijos en 1976, según el instituto nacional de estadísticas, INEGI.

Un ejemplo es Tatiana Romero, especialista de la firma antipiratería de software, de 27 años. Ella y su novio desembolsan al mes entre 10,000 y 11,000 pesos en gastos que no son esenciales, como pagar unos 2,000 pesos por una buena comida. Romero, quien compró este mes una casa en la Ciudad de México con su pareja, dijo que espera tener hijos a los 33 años, pero por ahora está feliz de disfrutar de "la capacidad de adquisición y darse algunos gustos", que resultan de combinar dos fuentes de ingresos y no tener hijos, al menos por un tiempo. "Es algo con lo que yo crecí. Sueñas con casarte y tener hijos", comentó Romero, que lo mismo viste con ropa de las marcas H&M y Zara que Tommy Hilfiger y Hugo Boss.

GRANDES CONSUMIDORES

Sin embargo, también hay quienes ven algunos inconvenientes potenciales en la solvencia financiera de los "Dinks". "Ellos están gastando más de lo que pueden pagar", dijo Claudia D'Arpizio, socia de Bain & Co, que describe al grupo como jóvenes que si bien perciben altos ingresos, no son ricos todavía.

El estudio de De la Riva sugiere que ahorrar no es una prioridad para los "Dinks". Sin embargo, como grupo ganan más en promedio que los otros tipos de hogares, de acuerdo con una encuesta del 2010 del Inegi.

Pero lo que está claro por ahora es que el gasto en conjunto de las parejas sin hijos es resistente. Las ventas en tiendas departamentales como Palacio de Hierro y Liverpool aumentaron 10% en el primer trimestre a tasa anual, casi el doble del alza en los ingresos que registraron las cadenas de supermercados WalMart de México y Soriana en el mismo período.

Fuente: Reuter. 16 de julio, 2013.

Economista. <http://economista.com.mx/finanzas/personales/2013/07/16/dinks-nueva-clase-parejas-mexicanas>

Esta lectura permite profundizar la discusión sobre la relación padres e hijos o entre los parientes (abuelos, tíos, primos, etc.) en cada cultura, las diferencias en la educación de los hombres y a las mujeres, así como las formas de organización familiar.

En la secuencia de este bloque, se avanza hacia la sistematización gramatical del subjuntivo con expresiones impersonales (Gráfica 14) y se practica con la composición de los diálogos de una fotonovela a partir de cuadros fotográficos. Los textos se escriben en casa y se actúan las historias en la clase.





Para practicar el objetivo comunicativo de “aconsejar” incluimos una lectura de alguna columna social con una serie de preguntas en las que se solicita consejo:

Sin maquillaje
Alfredo Lamont

Cómo tratar a una mujer

Con esta última entrega de Chisme con soda despedimos en esta casa editorial la pluma de don Alfredo.

25 de Diciembre de 2015



Si por casualidad les interesa conocer totalmente desnuda a la hija de Pablo Picasso, Paloma, no dejen de ver “Cuentos inmortales”, de la ahora rica diseñadora y actriz.

Para averiguar con certeza si los cereales que millones de niños consumen cada mañana, con la seguridad de que se están nutriendo debidamente, se busca la forma de obligar a sus fabricantes – sean o no transnacionales – a publicar mediante etiquetas, cuáles son sus ingredientes.

El hombre que quiera progresar debe casarse. Reciente investigación revela que los solteros rara vez sobresalen en el alto nivel de ejecutivos.

Del “Libro de romance” (escrito a fin de siglo): “Las fallas pequeñas de una mujer a menudo cuentan más, ante los ojos de un hombre, que sus grandes cualidades”.

Famosas últimas palabras: “Pero mi amor, estoy seguro de que tu esposo no tomará a mal que nos juntemos a tomar una copa, nada más porque fuimos novios en la escuela”.

Según los pediatras, muchos niños se contagian de enfermedades a causa de los besos que les dan los adultos en la boca. “Si es indispensable besarlos, béselos en la nuca”, recomiendan.

Crean los observadores del cine internacional que “llegó a su cúspide la producción de películas de horror y desde hace años se inició su declive. La baja empezó con el choteo de los monstruos clásicos – Drácula y Frankenstein”.

Mini-Gourmet: unas cuantas almendras desmenuzadas le dan a las hamburguesas succulento sabor oriental.

Se comienza a organizar el concurso anual de Miss Nudista 1976.

¿Alguien se acuerda de la tienda “Roy’s”, de ropa para niños chic de los treinta – la última en vender la prenda máxima de la época: “Knickers” – pantalones de golfista?

POPURRÍ: El Banco Filipino, el más grande de las Filipinas, emplea a 287 muchachas, todas ellas de menos de 26 años de edad, como guardianes. Todas son expertas en judo, en karate y en tiro a asaltante.

Consejo de belleza de **Candice Bergen**: “Remoje una toalla en agua muy caliente y luego métala rápidamente bajo el chorro del agua fría. Inmediatamente después aplíquese a la cara y obtendrá aspecto de sana, joven y dinámica”.

Gunther Sachs, el exesposo de **Brigitte Bardot**, propietario de boutiques en Río de Janeiro y de un club nocturno en St. Moritz, divulga sus “muy personales consejos” sobre la forma en que se debe tratar a una mujer. “Tres factores son muy esenciales”, dice en declaraciones a una revista:

“Hacerla reír, hacerle saber que su admirador tiene dinero y no le duele gastarlo; darle a entender que nos causa inmensa satisfacción que nuestros amigos nos vean llevarla del brazo – lucir a una mujer hermosa”.

Fuente. Periódico Excelsior. 25 de diciembre, 2015. <http://www.excelsior.com.mx/opinion/alfredo-lamont/2015/12/25/1065233>

1.- ¿Te interesaría ver la película que recomienda Lemont?

2.- ¿Cuál cereal es tu favorito y te gustaría conocer sus nutrientes?

3.- ¿Compartes su opinión sobre los hombres solteros?

4.- ¿Cuál de los consejos del esposo de Brigitte Bardot, te parece el mejor?

5.- ¿Te gustan las columnas sobre chismes y consejos?

Escribe dos consejos que le pedirías a algún periodista del corazón:

Seguimos con los consejos de la columna de Lamont para introducir el condicional del pasado imposible (Gráfica 15) pues se marcan condiciones que nunca se cumplirán, porque el momento para ello ya pasó.

1.- Si hubiera ido al cine _____ a la
hija de Picasso.

2.- Si hubiera conocido a _____ los
Brigitte Bardot consejos de su esposo.

3.- Su hubiera tenido _____ a la
oportunidad exposición nudista.

4.- Si hubiera sabido lo del no _____
cereal comido tanto.

5.- Si hubiera trabajado en el _____ judo
Banco Filipino y karate.

Ahora, con las oraciones del ejercicio anterior ya completas, se practica la estructura de la oración principal primero y la oración condicional con “si” después (Gráficas 16, 17, 20, 24).

Ej:

No *habría comprado* mucho cereal, si *hubiera encontrado* verduras

No *habría comprado* mucho cereal, si *hubiese encontrado* verduras

o

No *hubiera comprado* mucho cereal, si *hubiera encontrado* verduras

No *hubiese comprado* mucho cereal, si *hubiese encontrado* verduras

Se realizan ejercicios de práctica oral con los siguientes verbos:

Beber	Dormir
Caminar	Cansar
Estudiar	Aprobar
Correr	Ganar
Pensar	Casar
Robar	Estar en la cárcel
Descubrir	Enojar
Leer	Comprar

Quinto bloque

A. Se impersonal

Se presenta una lectura para poder practicar la forma de “se” impersonal

Un intenso dolor de estómago puede anunciar un infarto **El sábado 29 de septiembre se celebró el Día Mundial del Corazón**



GIULIANA CHIAPPE | EL UNIVERSAL
lunes 1 de octubre de 2012

Si a alguien le duele el pecho o el brazo izquierdo, se asusta porque puede ser un infarto. Pero si le duele el estómago o la espalda, lo más usual es que se tome una pastilla y espere a que el analgésico haga efecto.

Lo grave es que a veces esos dolores pueden ser síntomas de un infarto en proceso. José Miguel Torres, cardiólogo clínico e intervencionista de la Clínica Santa Sofía y secretario de la Sociedad Venezolana de Cardiología, explica que aunque la manifestación más común de un infarto o angina es un dolor en el centro del pecho que se irradia al brazo izquierdo, en ocasiones puede anunciarse de maneras atípicas.

A veces, el dolor -que siempre es intenso- se focaliza en la boca del estómago y, en otras ocasiones, en sitios tan aparentemente insólitos como la espalda, muñeca o extremidades.

Cuando surge en el epigastro puede estar acompañado con sintomatología típica de un malestar estomacal, como vómitos y náuseas. "El paciente lo interpreta como una indigestión y toma antiespasmódicos. Esto retrasa que busquen asistencia médica por lo que un porcentaje muy alto de pacientes llega con retraso cuando no se puede salvar al miocardio", expresa Torres.

La diferencia entre un dolor en el estómago de origen cardíaco y otro causado por un problema abdominal es la intensidad. El de infarto es muy doloroso. Otra característica es que el paciente percibe, sin poder explicar la razón, que algo grave sucede y que puede morir.

"También debe actuar la sensatez. Si el paciente es mayor de 50 años y fuma, por

ejemplo, debería consultar cualquier dolor que sienta alrededor del pecho. Jamás debería permitirse que la confusión de un diagnóstico domiciliario reste años de vida", sentencia el cardiólogo.

Explica que, aunque un infarto puede asaltar a cualquiera, un gran porcentaje está asociado a factores de riesgo no modificables como historia familiar, obesidad y hábitos de vida como dieta saturada de grasas y azúcares, sedentarismo, estrés y, sobre todo, adicción al cigarrillo.

El corazón femenino

Las mujeres deben ser aún más cuidadosas con las manifestaciones atípicas de infarto. En ellas, "no se sabe por qué" dice Torres, es menos frecuente el dolor de pecho y de brazo izquierdo.

"En general, las mujeres son más recias genéticamente y tienden a minimizar lo que les sucede", opina Torres.

Los infartos en la mujer suelen aparecer, en promedio, una década más tarde que en los hombres. Esto se debe a la pérdida de protección hormonal que produce la menopausia. Aunque los infartos femeninos llegan más tarde, pueden ser más graves porque "hidráulicamente, las tuberías de la mujer son más pequeñas". Es decir, el grosor de sus arterias es más fino que el de los hombres.

En cualquier caso, ante la sospecha de un infarto, "lo importante es llegar cuanto antes a un centro médico equipado", dice el cardiólogo. Y lo más recomendable es asistir acompañado porque al paciente le puede bajar la tensión o perder la conciencia. El chance de sobrevivir es grande: 90% de los pacientes que sobreviven al momento inicial de un infarto, es decir que no mueren súbitamente, puede superarlo si son atendidos correctamente.

Fuente: Chiappe, Giuliana. Periódico El Universal de Venezuela. 01/octubre/2012.<http://www.eluniversal.com/vida/121001/un-intenso-dolor-de-estomago-puede-anunciar-un-infarto>

Cambia las 10 oraciones subrayadas a la forma "se" impersonal, usando se dice que:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

B. Pasiva con ser + participio (gráfica 26)

Como en el ejemplo:

*Los pájaros se **alborotaron** por el ruido*

*Los pájaros **fueron alborotados** por el ruido*

Cambia las oraciones usando el verbo ser y un participio:

1. El manejo del papel moneda causa enfermedades

2. Mi hermano provocó una crisis familiar

3. Esos contadores realizaron malas prácticas contables

4. Muchos mosquitos transmiten varias enfermedades

C. Pasiva impersonal con se

*Un atropello fue cometido = **Se cometió** un atropello*

*Muchos atropellos fueron cometidos = **Se cometieron** muchos atropellos*

Construye diez oraciones con pasiva impersonal y “se” (gráficas 29 y 30), usando los verbos y los sustantivos que se proponen:

Tejer	Una bufanda
Cortar	Las flores
Separar	Los novios
Pisar	El pasto
Arreglar	Unos archivos
Romper	La piñata
Contestar	Mil cartas
Reproducir	Una pintura de Picasso
Escuchar	La Quinta Sinfonía de Mozart
Pintar	Los cuartos de la casa

Sexto bloque

A. Verbos reflexivos

Escribir oraciones con estos verbos:

Aliviarse	_____
Pararse	_____
Apresurarse	_____
Peinarse	_____
Arreglarse	_____
Pintarse	_____
Ajustarse	_____
Ponerse	_____
Bajarse	_____
Quitarse	_____
Bañarse	_____
Rascarse	_____
Cepillarse	_____
Rasurarse	_____
Cortarse	_____
Regresarse	_____
Depilarse	_____
Salirse	_____

Se practican ejercicios orales con la lista de verbos reflexivos de la Gráfica 32 y posteriormente, se practica con un ejercicio de llenar espacios con los siguientes verbos reflexivos y con ejercicios orales.

Dormirse
Secarse
Levantarse
Venirse

Quejarse
Despertarse
Afeitarse
Bañarse

Sentirse
Vestirse
Acostarse
Dirigirse

Hoy _____ muy temprano. Cuando abrí los ojos aún estaba oscuro y _____ cuando comenzó a clarear. Antes de _____ la barba, aunque el agua estaba muy fría, _____ con una toalla muy suave que me produjo una sensación de bienestar. Luego _____ y _____ al consultorio. Trabajé toda la mañana, después de comer, _____ una siesta de media hora. Por ahí de las cinco, reanudé las actividades. Recibí a mi vecina que _____ de un horrible dolor de muelas, tuve que sacársela. A las ocho cerré el consultorio y _____ a casa. _____ muy cansado y quiero _____ temprano.

B. Uso de indicativo y subjuntivo con verbos de opinión

Escribir una batería de oraciones con los siguientes verbos de opinión (Gráficas 33) y, posteriormente, producir oraciones oralmente:

Creer

Opinar

Pensar

Considerar

Decir

Asegurar

Parecer*

Hacerse*

Recordar que tanto hacer como parecer, en su función de verbos de opinión se utilizan con un pronombre objetivo: me, te, le, nos, les.

Séptimo bloque

A. Para y para que

Se practican oraciones con para y para que, a partir de la estructura gramatical (Gráfica 34):

1. Voy a la escuela _____

2. ¿Para qué se necesitan tantos pañales?

(El bebé) _____

3. ¿Para qué hay tantos comerciales?

(las tiendas) _____

4. ¿Para qué sirven los jabones de concha nácar?

(las mujeres) _____

5. Salgo de vacaciones _____

BIBLIOGRAFÍA

1. Ancira González Ricardo et al. *Pido la palabra*. UNAM/CEPE, México. 1991.
2. Barros García, Pedro. *La enseñanza de español y la formación del docente de español como lengua extranjera* en *Porta Linguarum*, 4, junio 2005. 14 pp (pp. 121-134) Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Granada. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero4/barros.pdf
3. Bello. Andrés. Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. Editorial del Cardo, 2006. 476 pp. Biblioteca Virtual Universal. <http://www.biblioteca.org.ar/libros/131258.pdf>
4. Casares, Julio. *Diccionario ideológico de la lengua española*. Gustavo Gili, Barcelona, 1994. 887 pp.
5. Corominas, Joan. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. 3a.ed. Gredos, Madrid, 1983. 627 pp. (Biblioteca Románica Hispánica, dirigida por Dámaso Alonso)
6. Curran, C. A. *Counseling-Learning in Second Language*. Apple River, III. Apple River Press. 1976, 16 diapositivas. <http://es.slideshare.net/jlo161/community-language-learning>
7. Del Paso, Fernando. *Noticias del Imperio*. Mondadori España, Madrid, 1987. 539 pp.
8. *Diccionario de la Lengua Española. T. II*. 20ed. Real Academia Española. Madrid, 1984. 1416 pp.
9. Diccionario del Nivel Umbral. Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes, España, 1997-2016. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nivel_umbral.htm
10. Ellis, Nick C and Larsen-Freeman Diane. *Language Emergence: Implications for Applied Linguistics*. Introduction to Special Issues. University of Michigan. Oxford University Press 2006. 27/4: 558–589 Applied Linguistics doi:10.1093/applin/aml028

11. Gili Gaya, Samuel. *Curso superior de sintaxis española*. Bibliografía, Barcelona, 1979. 347 pp.
12. Giovannini, Arno et al. *Profesor en acción. El proceso de aprendizaje 1*. Colección Investigación Didáctica. Ed. Edelsa, Madrid, 2007. 135 pp.
13. Gouin, Francois. *El arte de enseñar y estudiar las lenguas*. Traducido del francés por Howard Swan y Víctos Bétis. Ed. George Philip & Son, Londres, Segunda Edición, julio 1892. 440 pp. (Digitalizado por Archivo Internet en 2007).
14. Grupo de Estudios Afrocolombianos GEA.CES. 10 diapositivas. Consultado y recopilado el 15 de abril de 2016 de <Http://www1.appstate.edu/mcgkowitz/hymes.htm>. <http://es.slideshare.net/jpmoyar/speaking>
15. Curry, Haskell B. "Some logical aspects of gramatical structure". Artículo incluido en *Structure of Language and Its Mathematical Aspects*. Editado por Roman Jakobson en *Proceeding of Symposia in Applied Mathematica*. Volume 12. Pennsylvania. 1961. 13 pp. <http://dx.doi.org/10.1090/psapm/012/9981>
16. Instituto Cervantes. *Actas del I Congreso Internacional de la Lengua Española*. http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/congresos_lengua/congreso_zacatecas_1997.htm. http://www.cervantes.es/congresos/internacionales/de_la_lengua/espanola. <http://congresosdelalengua.es/zacatecas/inauguracion/paz.htm>
17. Krashen, Stephen D. y Terrel, Tracy D. *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. E. Prentice Hall Europe. Hertfordshire, Great Bratain, 1995. 185 pp.
18. Larsen- Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: OUP, 1986. 189 pp. <http://es.slideshare.net/ahlam7dreams/larsen.freemantechniquesandprinciplesinlanguageteaching>

19. *Lexipedia Vol. 4. Multigramática*. Enciclopedia Británica, Kentucky, 1995. 695 pp.
20. Llobera, M. et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa, Madrid, 1995. 159 pp. (Colección Investigación Didáctica)
21. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. 2002. Instituto Cervantes. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación y Grupo Anaya.
22. Martín, Alonso. *Diccionario del español moderno*. Aguilar, México, 1992. 1159 pp.
23. Martín Sánchez, Miguel A. *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Tejuelo, Número 5. 2009. 17 pp. (54-70)
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2983568.pdf>
24. Moliner, María. *Diccionario de uso del español. T. II*. 1a.ed. Gredos, Madrid, 1994. 1585 pp. (Biblioteca Románica Hispánica, fundada por Dámaso Alonso)
25. *Nuevos Proyectos Pedagógicos*. Madrid/Alicante, 2013. <http://www.npp-sugestopedia.com/>
26. Newmark, Leonard y Reibel, David A. *Necessity and sufficiency in language learning*. Artículo incluido en Journal Cit. Iral. Volumen 6, número 2. 1968. 20 pp.
27. Pérez Gutiérrez, Manuel. *Las dos Primeras Décadas de la Era Comunicativa (1970-1990) Contribuciones para un Perfil del Enfoque Comunicativo de Enseñanza de Lenguas Extranjeras y su Metodología*. Revista Cauce. Núm. 24. Centro Virtual Cervantes, Murcia España, 2001. 34 pp. http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_10.pdf.

28. Programa de Estudios de los Cursos de Español y Cultura Mexicana. Centro de Español para Extranjeros, CEPE/UNAM, 2012. México. 202 pp. <http://www.cepe.unam.mx/PLAN-CEPE-29-06-2012.pdf> y <http://132.248.130.129/archivos/cepe/Programa-CEPE.pdf>
29. Roca-Pons, J. *Introducción a la gramática*. Teide, Barcelona, 1980. 428 pp.
30. Slagter, P.J. *Un nivel umbral*. Marco Ele, Revista de Didáctica Ele. Biblioteca Histórica. Núm. 5, 2007. 141 pp. Versión en español del texto Un Nivel Umbral. Consejo de Europa, Estrasburgo, 1979. http://www.marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf.
31. The Encyclopedia of Cleveland History. De Sauze, Emile Bials. Cleveland, 1997. 1 p. <http://ech.case.edu/cgi/article.pl?id=DSEB>; <https://books.google.com.mx/books?id=CKUhAQAAIAAJ/pg=PA766&lpg=PA766Emile+B.+De+SauzC3A9+plan+clevelandsource/EmileB.DeSauz/plan+cleveland>
32. Tobón de Castro, Lucía. *El uso de los verbos copulativos en español*. Thesaurus. Tomo XXXIV. Núms. 1, 2 y 3. Centro Virtual Cervantes. 1979. 21 pp. http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/34/TH_34_123_059_0.pdf
33. Velleman, Barry L. Bello, Bull y el sistema verbal. Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo. Tomo XXII. Mayo-Agosto 1977. Número 2. 14 pp. http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/32/TH_32_002_001_1