



**U. N. A. M.**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**Sistema Universidad Abierta**

---

---

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA  
DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS: ANÁLISIS  
DEL MATERIAL ELABORADO PARA EL NIVEL  
BÁSICO Y EL INTERMEDIO**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

Licenciada en Lengua y  
Literaturas Hispánicas

**P R E S E N T A**

**NORA LAURA ADRIANA IBARRA FERIA**

Asesora

**Mtra. Silvia Vázquez y Vera**



México, D.F., septiembre 2009



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A ti **Sr. Jesús**, el amor más dulce  
y tierno de mi vida,  
por estar siempre conmigo  
sin importar nada.

## **AGRADECIMIENTOS**

Gracias a mi esposo e hijo por las horas que les robe para poder investigar y redactar este trabajo.

A la maestra Silvia Vázquez y Vera por su paciencia, comprensión y orientación. Pero en especial por su ejemplo de dedicación y constancia.

A las profesoras y profesores del CEPE, en especial a Martha Jurado por su apoyo a las nuevas generaciones.

A los profesores José Ma. Villarías, Lilia Castellanos, Eva Núñez y Ma. de la Luz Bañuelos por sus correcciones y comentarios.

A las profesoras Hortencia Murillo y Rosario Escalada por su interés y colaboración con material para la investigación. Igualmente a Joan Landeros por las facilidades y el apoyo que me brindó.

A la profesora y amiga Andrea Chávez por su ejemplo, dedicación y sus observaciones tan acertadas que guiaron algunos puntos de este trabajo.

A mi amiga Angélica Tovar por su interés, apoyo y cariño, aunque no supiera ni de que se trataba esta tesis.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	I
-------------------	---

## CAPÍTULO PRIMERO

### MARCO TEÓRICO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.....	1
1. <i>Los primeros intentos de métodos modernos.....</i>	1
2. <i>Teorías de la lengua.....</i>	4
3. <i>El proceso de enseñanza-aprendizaje: teorías del aprendizaje.....</i>	8
4. <i>Chomsky y Krashen: teorías sobre la adquisición de la lengua.....</i>	16
II. LA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.....	18
1. <i>La pedagogía y la didáctica.....</i>	19
2. <i>El método didáctico.....</i>	22
3. <i>Estrategias, técnicas y tácticas.....</i>	24
a) <i>Estrategias de comunicación y de aprendizaje en las clases de idiomas.....</i>	26
4. <i>Materiales y/o recursos didácticos.....</i>	29
5. <i>Evaluación.....</i>	32
6. <i>Programas y planes de estudio.....</i>	35

III. ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA .....	38
1. <i>Lengua materna (L1), lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2)</i> .....	38
2. <i>Las destrezas lingüísticas: cómo desarrollar las habilidades lingüísticas</i> .....	39
3. <i>Algunos postulados teóricos sobre la enseñanza de las segundas lenguas</i> .....	42
IV. LOS DIFERENTES MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS.....	44
1. <i>Método directo</i> .....	45
2. <i>Enfoque oral o Enseñanza situacional de la lengua</i> .....	46
3. <i>Método audiolingüístico</i> .....	47
4. <i>Enseñanza comunicativa de la lengua</i> .....	48
5. <i>Respuesta física total</i> .....	50
6. <i>Vía silenciosa</i> .....	51
7. <i>Aprendizaje comunitario de la lengua</i> .....	53
8. <i>Enfoque natural</i> .....	54
9. <i>Sugestopedia</i> .....	56

## **CAPÍTULO SEGUNDO**

### **LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN LA CIUDAD DE MÉXICO**

I. LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES DE LA CIUDAD DE MÉXICO.....	59
1. <i>Introducción</i> .....	59
2. <i>El Centro Internacional de Educación La Salle (CIEL): antecedentes históricos, su visión y su misión</i> .....	61

3. Niveles, cursos, métodos, material didáctico y tipos de evaluación.....	62
4. Propuestas.....	65

## **CAPÍTULO TERCERO**

### **ANÁLISIS Y CONTRASTE DE LOS LIBROS *PIDO LA PALABRA 1er NIVEL* Y *PIDO LA PALABRA 3er NIVEL***

#### **I. LA ELABORACIÓN Y USO DE MATERIALES COMO APOYO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.....**

1. Introducción.....	67
2. El Marco común europeo de referencia para las lenguas.....	69
3. Fundamentos metodológicos de la serie <i>Pido la palabra</i> .....	72
a) El Enfoque comunicativo.....	73
4. Análisis de <i>Pido la palabra 1er nivel</i> .....	77
a) Estructura y contenido general del libro.....	79
b) Puntos positivos de la estructura y del contenido del libro.....	85
c) Puntos negativos de la estructura y del contenido del libro.....	87
d) Análisis del método que fundamenta a <i>Pido la palabra</i> <i>1er nivel</i> .....	87
5. Análisis de <i>Pido la palabra 3er nivel</i> .....	90
a) Estructura y contenido general del libro.....	91
b) Puntos positivos de la estructura y del contenido del libro.....	95
c) Puntos negativos de la estructura y del contenido del libro.....	96
d) Análisis del método que fundamenta a <i>Pido la palabra</i> <i>3er nivel</i> .....	97
6. Contraste entre los dos libros.....	100
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>103</b>

## **BIBLIOGRAFÍA**

## INTRODUCCIÓN

Cuando cursaba —aproximadamente— la mitad de la licenciatura, una amiga me pidió que le ayudara a una profesora con unas clases de español para un grupo de chicos alemanes; yo nunca había ni siquiera pensado en el español más allá del que se les da a los niños y adolescentes en las escuelas del país. Ciertamente era algo nuevo para mí, nunca imaginé que alguien quisiera aprender español como idioma; en realidad no tenía ni idea de cómo se enseñaba éste ni ningún otro. Sin embargo, me aventuré y acepté, pues pensaba que con ser nativohablante y tener buenos conocimientos gramaticales bastaba para ser profesora de español para extranjeros (eso creía yo).

Nunca olvidaré esas clases, tanto por haber sido mi primera experiencia en ese ámbito como porque justamente la mañana del segundo día sucedió lo de las Torres Gemelas (11 de septiembre de 2001). Realmente yo estaba impactada con la posibilidad de seguir dando clases; me gustó mucho el poder compartir mi idioma y mi cultura con personas de otras partes del mundo. Así surgió mi inquietud por ser profesora del idioma español.

Sin embargo, no tenía las bases ni sabía cómo conseguirlas, más allá de haber escuchado que en la carrera de Letras Hispánicas (en sistema abierto, SUA) existía una materia optativa vinculada con esta área. No obstante, no tuve la oportunidad de cursarla debido a que justamente ese año la profesora que impartía la clase (la maestra Silvia Vázquez y Vera) se encontraba de sabático y esa clase no se abrió durante el resto de mis estudios. Pero, al compartir mi experiencia e inquietud por esta área con una excelente profesora (Lourdes Penella), me enteré de la existencia del Centro de Enseñanza para Extranjeros, (CEPE) y del diplomado en “Formación de profesores de español para extranjeros”



que el centro impartía cada año; aunque un poco tarde (al menos ese año), pues las clases ya habían empezado. Con entusiasmo y grandes expectativas decidí esperar hasta el siguiente año para presentar mi examen y empezar mi formación como profesora de español para extranjeros; esto sucedió en el 2003 y a partir del 2004 me dediqué a dar clases con las bases que me dieron en el CEPE.

Los dos primeros años trabajé de manera independiente con clases particulares diversas, entre ellas algunas a ejecutivos de varias empresas. A finales del 2005 también comencé a dar clases en la Universidad La Salle, por lo que me llené de trabajo y de experiencias muy diversas e increíbles. En verdad una época de gran aprendizaje, pues en realidad, aunque recibí las bases en el CEPE, es en salón de clases frente al alumno donde más he aprendido.

Sin embargo, existía algo que me faltaba: titularme, lo cual —por los años que ya llevaba dedicados a la docencia, primero preparándome y después dando clases— había dejado de lado, además de cuestiones personales que me habían distraído de tal propósito. Al reflexionar sobre un posible tema de tesis, supe de inmediato que iba a enfocarse al español para extranjeros. Había muchas posibilidades, sin embargo mi experiencia con los materiales didácticos y mi interés por las cuestiones teóricas sobre la enseñanza del español fueron la opción que, conforme avanzaba en la investigación y redacción de lo que originalmente empezó como Informe Académico, mi asesora (la maestra Silvia Vázquez y Vera) y yo consideramos la mejor para trabajar en mi tesis.

Este interés por las cuestiones teóricas sobre la enseñanza de idiomas, en el especial del español, surgió en el diplomado del CEPE, donde me fue posible leer, estudiar y reflexionar sobre diversos temas que se verán reflejados en el capítulo primero, el cual es un marco teórico general que fundamenta la enseñanza del español a los no nativohablantes.

Dicho capítulo está dividido en cuatro apartados (temas) con sus respectivos subapartados; empieza por los antecedentes históricos y teóricos de la enseñanza de idiomas, lo cual permite acceder a un panorama general de cómo y por qué surgieron las bases formales de las clases de idiomas. Posteriormente se desarrolla el tema de la didáctica y su vinculación con la enseñanza de idiomas para especificar los términos usados en la labor docente. El tercer tema corresponde al español como segunda lengua; se plantea aquí explicar las diferencias entre la lengua materna y una segunda lengua o una lengua extranjera, así como algunos postulados teóricos sobre la adquisición de una segunda lengua, por ser la enseñanza del español en México un proceso de enseñanza de segunda lengua. Además hay un subapartado dedicado a las habilidades lingüísticas y la forma (por medio de estrategias y técnicas) de desarrollarlas, el cual está vinculado con el de las estrategias, técnicas y tácticas que se plantea en el respectivo subtema del apartado anterior; la idea de esto es ampliarlo específicamente y enfocado hacia el uso de éstas en el trabajo que el docente lleva a cabo cada día en el salón de clases de español como segunda lengua. El último tema de este capítulo es el de los diferentes métodos de enseñanza de idiomas, que está vinculado con el primero, pero la intención es explicar —a modo de cuadros— más ampliamente las características de los métodos de enseñanza de idiomas más conocidos y usados a través del tiempo desde mediados del siglo XIX.

El capítulo segundo trata sobre la enseñanza del idioma español en la Ciudad de México, pero exclusivamente en el ámbito universitario, debido básicamente a dos razones: para poder delimitar el espacio (la Ciudad de México y únicamente las universidades públicas y privadas que dan este servicio), y porque es el principal lugar donde he podido observar y poner en práctica, en mayor o menor medida, los conocimientos adquiridos en el CEPE, es decir, los fundamentos teóricos de la enseñanza de idiomas. Este capítulo tiene un apartado y varios subapartados: el primero es una breve introducción; el segundo, tercero y cuarto

se centran en una de las instituciones mencionadas en el primero, la Universidad La Salle (en la cual he dado clases desde finales del 2005).

El capítulo tercero está destinado al análisis del material didáctico que se utiliza actualmente en muchas instituciones, tanto en México como en otros países, para impartir los niveles básico e intermedio. Este análisis tiene la intención de comparar la metodología usada en el desarrollo de ambos libros, puesto que en la práctica su uso me ha presentado dos posibilidades de trabajo muy diferentes, aun cuando forman parte de la misma colección. Además este material, que pertenece a la serie *Pido la palabra* —elaborada por el CEPE de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)—, ha sido fundamental en México en el ámbito de la enseñanza del español para extranjeros como segunda lengua, pues fue el primer material elaborado tratando de seguir una serie de características de una determinada metodología, por lo que puede ser considerado precursor y guía de los subsecuentes libros que la misma institución u otras elaboren, incluidos los nuevos materiales que el CEPE está preparando en la actualidad.

Este último capítulo sólo cuenta, igual que el anterior, con un apartado que consta de varios subapartados, de manera que el análisis de estos dos libros sea claro. Primero, por medio de una breve introducción, se plantea la historia del CEPE y su labor tanto en de la docencia como en la investigación y desarrollo de materiales para impartir las clases de español en México. El siguiente subtema es acerca del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, el cual es hoy punto de partida para la enseñanza de idiomas en cualquier parte del mundo. Su importancia radica en los numerosos estudios e investigaciones que se han hecho para llegar a este documento, en el que se pretende unificar los criterios para la enseñanza de idiomas, lo que es básico y necesario para los docentes y, sin duda, para los estudiantes. El subtema siguiente trata sobre los fundamentos metodológicos de la serie *Pido la palabra*, es decir, explica más larga y sustanciosamente sobre el método que sustenta este material didáctico: el Enfoque comunicativo,

cuyas características generales también están en un cuadro en el subtema correspondiente en el capítulo primero. Sin embargo, por ser el método que fundamenta esta serie, es imprescindible ampliarlo en este punto antes de iniciar propiamente el análisis de los materiales.

A continuación se presenta el análisis de cada libro, el cual está dividido, respectivamente, de la siguiente manera: 1) estructura y contenido general del libro, 2) puntos positivos de la estructura y del contenido del libro, 3) puntos negativos de la estructura y del contenido del libro, 4) análisis del método que fundamenta a *Pido la palabra* (1er o 3er nivel). El último subtema es un cuadro con el contraste de las características reflejadas en el análisis previo de ambos libros.

Como se podrá observar, este trabajo fue dividido en apartados y subapartados con la intención de darle una estructura que permitiera entender por separado cada punto, pero sin dejar de tener una coherencia y vinculación entre los mismos y entre los capítulos. Además se presentan diversos cuadros, sobre todo en el primer capítulo, para permitir el resumen de la información que por extensa no deja de ser interesante e importante.

# CAPÍTULO PRIMERO

## MARCO TEÓRICO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

### I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

#### 1. *Los primeros intentos de métodos modernos*

La enseñanza y el aprendizaje de idiomas han sido indispensables en nuestro mundo, por cuestiones diversas, a lo largo de la historia de la humanidad misma. Pero no es sino hasta mediados del siglo XIX que se vislumbraron los primeros intentos por desarrollar métodos nuevos que ayudaran a la creciente necesidad de comunicación en un mundo multilingüe. Entre éstos se pueden mencionar los de tres especialistas en la enseñanza de lenguas: C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin, quienes tienen como característica en común sus observaciones del uso y aprendizaje de la lengua por parte de los niños. Aunque en su momento no tuvieron un efecto duradero, con base en dichas observaciones hicieron algunas propuestas que dieron pie a un esfuerzo conjunto entre lingüistas y profesores de idiomas para crear nuevos enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, el cual se conoce como Movimiento de reforma en la enseñanza de lenguas. Entre los lingüistas que estuvieron en este movimiento se puede mencionar a Henry Sweet (1845-1912), quien en su libro *The Practical Study of Languages* (1899) propuso cuatro principios para el desarrollo del método de enseñanza, los cuales en sí mismos reflejaban el cambio que se estaba generando: 1) seleccionar lo que se tiene que enseñar; 2) poner límites sobre lo que se tiene que enseñar; 3) distribuir lo que se tiene que enseñar en las cuatro destrezas y 4) establecer el grado de complejidad de los materiales.

En general, los reformadores del siglo XIX compartieron muchas ideas sobre los principios básicos para establecer un nuevo enfoque para la enseñanza de lenguas, de las cuales se pueden rescatar las siguientes:

- a) la lengua hablada es fundamental;
- b) los alumnos deberían oír la lengua primero, antes de ver la escritura;
- c) las palabras y las oraciones deberían estar en contextos significativos;
- d) la gramática debería enseñarse inductivamente;
- e) se debería rechazar la traducción, usando la lengua materna sólo para explicar nuevas palabras o comprobar la comprensión.

A partir del nacimiento de este movimiento a mediados del siglo XIX y durante el XX, han aparecido diversos métodos de enseñanza de lenguas: el Método directo, el Enfoque oral o Enseñanza situacional de la lengua, el Método audio-lingüístico, la Enseñanza comunicativa de la lengua, el Enfoque natural, la Respuesta física total, la Vía silenciosa, el Aprendizaje comunitario de la lengua y la Sugestopedia; más adelante se dará un marco general de especificaciones de cada uno.

Por la necesidad misma del surgimiento de estos métodos, también ha sido imperioso su estudio y el de los procedimientos para la enseñanza de los idiomas. En estos trabajos, que han sido más representativos a partir de 1940, se ha intentado no sólo analizarlos, sino también profundizar en la relación entre la teoría y la práctica de cada uno.

En uno de estos ensayos que intentaba aclarar los diversos conceptos que se utilizan en la enseñanza de lenguas, el lingüista americano Edward Anthony<sup>1</sup> propuso tres niveles de organización: 1) enfoque, que se refiere a las teorías lingüísticas y del aprendizaje de la lengua; 2) método, nivel donde se pone en práctica la teoría, mediante el diseño de un sistema de enseñanza (los objetivos,

---

<sup>1</sup> Cfr. Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001. p. 22. (Colección Cambridge de didáctica de lenguas).

el programa y contenidos del método), que puede estar relacionado con uno o más enfoques; 3) técnica, en la cual se describen los procedimientos de enseñanza.

En cuanto a los enfoques, se pueden encontrar distintas teorías sobre la naturaleza tanto de la lengua como de su aprendizaje. Por lo menos tres de estas teorías sobre la lengua y la naturaleza del conocimiento lingüístico, así como las del aprendizaje de lenguas, inspiran intrínseca o extrínsecamente los enfoques y los métodos actuales de enseñanza de idiomas. Porque, si bien estas teorías de la naturaleza de la lengua proporcionan los axiomas y la base teórica que puede fundamentar un método de enseñanza particular, por sí solas son incompletas, por lo que requieren ser complementadas con teorías sobre el aprendizaje de lenguas; sin embargo se puede percibir que algunos métodos están basados únicamente en una de las dos clases de teorías.

Dentro de las teorías de la lengua se pueden citar las siguientes tres: 1) el punto de vista estructural, que sostiene que la lengua es un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar y decodificar el significado; 2) la funcional, que considera la lengua como un vehículo para la expresión de un significado funcional; y 3) la generativo-transformacional, la cual se centra en explicar las competencias lingüística y creativa del hablante.

Existen varias teorías del aprendizaje de lenguas, así que las que se mencionan a continuación son sólo algunas de las más significativas y populares, y de las que han derivado muchas corrientes: 1) el conductismo, el cual está basado en los cambios observables y medibles de la conducta, así como en la repetición de patrones de conducta hasta que éstos se realizan automáticamente; 2) el cognoscitivismo, que considera a la cognición como la responsable de la adquisición de los conocimientos; y 3) el constructivismo, el cual toma de Piaget numerosas referencias y “afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del individuo, que se desarrolla de manera interna conforme el individuo obtiene información e interactúa con su entorno.”<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo pedagogía](http://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo_pedagogía)

También se puede nombrar a la teoría del innatismo, de Noam Chomsky, la cual propone la existencia de unos principios generales y abstractos de organización lingüística que subyacen en todas las lenguas naturales, los que son connaturales al hombre y por tanto nacen con él, lo que le da un carácter de universal; ésta ha actuado en los últimos años como soporte de las investigaciones sobre la adquisición de la lengua materna, las segundas lenguas y las lenguas extranjeras.

De este tipo de teorías (del aprendizaje de lenguas) es fundamental considerar que puedan responder o tratar de solucionar dos cosas, o por lo menos una: 1) los procesos cognitivos y psicolingüísticos presentes en el aprendizaje de la lengua, es decir, la formación de hábitos, la inducción, la inferencia, etc., y 2) las condiciones necesarias para que se den estos procesos: condiciones del entorno físico y humano en el que ocurre el aprendizaje; algunas teorías ponen énfasis en uno u otro punto.

Por último, es relevante mencionar que estas teorías proporcionan explicaciones generales de las observaciones científicas realizadas, pero no son definitivas ni excluyentes, porque en realidad han sido un intento de dar forma a los procesos de aprendizaje desde diferentes entornos y necesidades. Por lo que en la práctica docente muchas veces se fusionan uno o más de los postulados de éstas.

## 2. *Teorías de la lengua*

Las teorías de la lengua son importantes no sólo en el ámbito de la enseñanza de los idiomas o en el de la lengua y la literatura, también han influido en diversas áreas como, por ejemplo, el diseño gráfico o la sociología.

Una de estas teorías es la del estructuralismo, la cual se basa principalmente en los fundamentos lingüísticos de Ferdinand de Saussure, los que constituyen los inicios de la lingüística moderna a principios del siglo XX. Saussure recogió tres años de cursos universitarios de la Universidad de Ginebra en su obra *Curso de*



*lingüística general* (1916), la cual está sustentada en las interpretaciones de los estudiantes de lo que él había hecho.

A grandes rasgos se puede decir que esta teoría considera que cada elemento de la lengua tiene un valor concreto que sirve para diferenciarlo de los demás, por lo que el objeto de la lingüística estructural es el estudio de las relaciones entre los elementos, los signos lingüísticos, que forman parte del sistema de la lengua. El signo lingüístico se puede entender, de acuerdo con Saussure, como una combinación de un significante y un significado, es decir, es en realidad la unión de dos unidades puramente abstractas. Donde el significante es una representación mental de los sonidos que forman un signo y el significado es la representación mental de la realidad, la interpretación del concepto. Lo más polémico de esta teoría no fue este concepto, el cual en realidad ya tenía precursores antiguos (se encontraba ya en la filosofía estoica de hace unos 2200 años), sino el carácter arbitrario del signo conforme a Saussure; éste ha sido debatido desde la publicación de su curso en 1916.

Además, Saussure estableció la distinción entre los conceptos de diacronía y sincronía, en la cual la diacronía atiende los cambios lingüísticos a lo largo del tiempo y la sincronía, en cambio, el estado de una lengua en un momento dado, haciendo abstracción del factor temporal. Con la idea de la sincronía, se abre la puerta a la reflexión de que la lengua es un conjunto de elementos, donde cada uno de éstos mantiene relación con los restantes.

Según esta teoría, el estudio de la lengua implica dos partes: una que tiene por objeto la lengua, que es social e independiente del individuo, y la otra el habla, la parte individual del lenguaje. Ambos objetos están estrechamente ligados: la lengua es necesaria para que el habla sea inteligible y produzca sus efectos, pero el habla es necesaria para que la lengua se establezca, porque el habla es la suma de todo lo que la gente dice y, por tanto, comprende innumerables combinaciones individuales ya que depende de la voluntad de los hablantes. Históricamente, el habla precede siempre, hace posible evolucionar a la lengua —la cual es común a todos— y está fuera de la voluntad de los individuos.

Por otra parte, aprendemos el acto de habla escuchando a los demás, escuchando la lengua.

Esta teoría tuvo gran influencia en otras áreas del conocimiento humano, por eso algunos afirman que la lingüística se convirtió en el paradigma que orientó las construcciones teóricas, “aunque los diferentes científicos estructuralistas, se acerquen o se alejen de los modelos clásicos de la lingüística planteados por Saussure”.<sup>3</sup> Como conclusión de lo que es estructuralismo, desde el punto de vista lingüístico se puede decir que los lingüistas estructuralistas

...trabajan por presentarnos las reglas de nuestro lenguaje que nos permiten estructurar nuestras palabras y frases, dicho de otra manera, construir nuestros significantes y con ello evocar significados. Los significados para poder ser comunes, y con ello lograr la comunicación, tienen que estar referidos a estructuras de la realidad, que en algún grado sean comunes a emisor y receptor.<sup>4</sup>

Alrededor del estructuralismo, y a partir de él, se reúnen modelos de análisis diferentes que desarrollan aspectos diversos de la teoría de Saussure, pero que tienen en común el estudio de la lengua como sistema dentro del cual se articulan las unidades de la lengua. Las principales diferencias entre estas escuelas tienen que ver con el papel que asume en ellas el aspecto funcional y formal de la lengua. Las tendencias más representativas del estructuralismo en lingüística son el funcionalismo, la glosemática y el distribucionalismo.

Han sido considerados funcionalistas los paradigmas teóricos propuestos por la Escuela de Praga, de la cual sus principales representantes son R. Jakobson y Trubetzkoy; ésta contempla que “el lenguaje puede ser concebido como un instrumento con un fin, una función comunicativa que rige la estructuración del lenguaje”.<sup>5</sup> En Francia, el funcionalismo estuvo representado por André Martinet. La Escuela de Copenhague, representada por el danés Louis Hjelmslev y su glosemática, optó por una concepción formal del lenguaje por lo que las unidades lingüísticas deben definirse exclusivamente por su forma, es decir, por el conjunto de relaciones que se establecen entre las unidades. En cuanto al distri-

---

<sup>3</sup> Antonio Paoli, J. *Comunicación e información. Perspectivas teóricas*. México: Trillas, 1983. p. 38.

<sup>4</sup> Antonio Paoli, J., *op. cit.*, p. 45.

<sup>5</sup> Sonsoles Fernández. *Didáctica de la gramática*. Madrid: Nancea, 198. pp. 19-20.

bucionalismo americano, representado por Bloomfield y Harris, se caracterizó por estimar que el lenguaje es un comportamiento o conducta que obedece a las leyes de estímulo-respuesta-refuerzo.

Dentro de las investigaciones de la Escuela de Praga están los estudios con los que nació la fonología, los cuales parten de las investigaciones de N.S.Trubetzkoy y de Roman Jakobson. El principal hallazgo histórico de la fonología fue el del valor distintivo de los fonemas, los cuales son unidades pertenecientes a un sistema lingüístico (idioma), por lo tanto son unidades abstractas; aun cuando ellos mismos no tienen ninguna significación, su función consiste, ante todo, en hacer que se distingan otras unidades que tienen sentido.

Esta observación llevó a los lingüistas a una conclusión: no todos los caracteres físicos que aparecen en la pronunciación de un fonema tienen ese valor distintivo, esto significa que su articulación no está motivada por una intención comunicativa. Con respecto a esto, el funcionalismo aisló, entre los rasgos fonéticos físicamente presentes en una pronunciación dada, los que tienen un valor distintivo, es decir, los elegidos para que sea posible comunicar una información. Sólo éstos son considerados fonológicamente pertinentes. Para determinar estos rasgos, los fonólogos elaboraron el método llamado de conmutación, mediante el cual, tras hacer variar fonéticamente un sonido en la misma posición de palabra, con el objeto de distinguir en qué momento esa variación implica un cambio de significado, se consigue distinguir los distintos fonemas de una lengua. Además de la conmutación, los fonólogos aplicaron un segundo principio saussuriano, el de oposición, según el cual una entidad lingüística cualquiera sólo está constituida por aquello que la distingue de otra.

El teórico que en primer lugar intentó aplicar los principios funcionalistas al ámbito de la morfología fue G. Gougenheim. Su idea, discutible para muchos, era que para definir la función de una categoría gramatical debía compararse con las otras, puesto que el usuario de la lengua la elige con relación a éstas y sólo esta alternativa representa un papel en la comunicación. A. Martinet fue quien emprendió en primer lugar la tarea de construir una sintaxis funcional, pero, tras las dificultades observadas en la morfología, introdujo para ello principios de

análisis sin equivalente en la fonología. Martinet partió de la idea de que la función de todo enunciado es comunicar una experiencia y que, por tanto, está constituido por un predicado (que designa el proceso central en esa experiencia), acompañado a veces por una serie de complementos (incluido el sujeto), cuya función es aportar un tipo particular de información sobre ese proceso. El funcionalismo dio diversas y enriquecedoras aportaciones a la lingüística, como lo fue el surgimiento de la fonología y los diferentes principios dentro de la morfología y la sintaxis.

En 1955 en Estados Unidos, Noam Chomsky comenzó un nuevo movimiento lingüístico llamado generativo-transformacional, que surgió como reacción en contra del distribucionalismo conductista. Este modelo buscaba superar la descripción y la clasificación de los elementos lingüísticos como se daba en el estructuralismo, pero principalmente se centró en el aspecto creativo del lenguaje, pues Chomsky consideraba que todo hablante de una lengua posee cierta gramática implícita de su lengua, a lo que denominó competencia lingüística.

La teoría generativa-transformacional intenta “explicitar la competencia lingüística, la creatividad del hablante, formulando primero las reglas generativas y después las reglas transformacionales o procesos por los cuales a partir de las primeras se llegue a los múltiples enunciados concretos”.<sup>6</sup> Hay quienes opinan que también ofrece una concepción más completa del funcionamiento de la lengua, dado que integra todos los elementos del discurso: la sintaxis, la semántica, la fonología y la fonética, además de que se preocupa por los mecanismos de la adquisición del lenguaje.

### *3. El proceso de enseñanza-aprendizaje: teorías del aprendizaje*

Resulta esencial revisar las diversas teorías del aprendizaje que sustentan los diferentes métodos de enseñanza de lenguas, porque a la luz de éstas se puede

---

<sup>6</sup> Sonsoles Fernández, *op. cit.*, p. 24.

comprender mejor cómo funcionan o pretenden hacerlo dichos métodos para lograr el objetivo deseado: que el alumno aprenda. Por ello aquí se revisarán de manera general las diversas teorías del aprendizaje, haciendo hincapié en la que revolucionó el ámbito de la enseñanza: el cognoscitivismo, la cual sustenta —a su vez— a la teoría constructivista.

La teoría del conductismo ha sido utilizada en diversas áreas del comportamiento humano, no sólo en la educación; sin embargo, esta corriente psicológica ha recibido severas críticas porque es una concepción teórica que otorga primacía al ambiente sobre el sujeto, es decir, considera al hombre como un organismo que depende de los cambios externos y que responde automáticamente a éstos.

Por esta razón las teorías sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje dieron un giro importante a partir de las investigaciones de Piaget. De éstas surgió la teoría cognoscitiva, la cual postula que las acciones del hombre no están determinadas por el medio ambiente, sino por la interpretación que él hace de éste de acuerdo con su interacción con el mismo, y esta interacción es indispensable para el desarrollo y aprendizaje humanos.

Jean Piaget alcanzó gran reconocimiento internacional gracias a sus investigaciones con niños (las cuales empezaron en 1920); éstas estaban centradas en el pensamiento infantil y en el desarrollo intelectual de los mismos. Piaget afirmaba que este último “es un proceso en el cual las ideas son reestructuradas y mejoradas como resultado de una interacción del individuo con el ambiente”.<sup>7</sup> Conforme a esto, el conocimiento no es algo que se absorba pasivamente del entorno, tampoco es procreado en la mente del niño ni surge en el momento en que él madura, sino que es construido a través de la interacción de las estructuras mentales con el ambiente. Por ello para la adquisición del conocimiento es necesario un proceso de construcción del mismo, para lo cual es imprescindible reconstruir las ideas que ya se poseen.

DelVal denomina las ideas como esquemas, que son los elementos básicos de la construcción del conocimiento, porque son “una sucesión de acciones,

---

<sup>7</sup> Ed Labinowicz. *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Wilmington: Fondo Educativo Interamericano, S. A., 1982. p.19.

exteriores o mentales, que tienen una estructura y que son trasponibles a situaciones semejantes”, es decir, los esquemas “nos proporcionan el patrón para actuar en una situación determinada”.<sup>8</sup>

Este autor propone la idea de que los esquemas se localizan en nuestro sistema nervioso en forma de conexiones entre conjuntos de neuronas, por lo que de esta manera dichos esquemas se crean a través de las experiencias (tanto motrices como mentales) adquiridas durante nuestra vida; pero es especialmente en el período de desarrollo y durante la etapa de aprendizaje (la cual se da primordialmente durante la juventud) cuando el ser humano tiene una creación de nuevos esquemas de modo activo. Éstos son inconscientes, pues el ser humano sabe que puede hacer algo sin necesidad de saber cómo, a menos que haga un esfuerzo de reflexión y así tomará conciencia parcial del cómo.

Los esquemas de un ser humano están en continuo cambio, y las nuevas experiencias que tenga van a dar como resultado nuevos aprendizajes, los que modifican sus esquemas anteriores. Es decir, cuando se presenta un problema, un esquema se aplica para su solución; si no sirve, se modifica hasta conseguir solucionar el mismo, con lo cual se habrá creado un nuevo esquema. Si la situación es totalmente nueva, no se tendrán los instrumentos asimiladores necesarios. Por lo que donde más se aprende es en situaciones moderadamente nuevas. Cuando una persona se halla ante un problema y no puede resolverlo con los esquemas de que dispone, entonces se encuentra ante una situación de desequilibrio, y por consiguiente será indispensable que modifique sus estrategias y las adapte a la situación.

El problema es aquel que desencadena el aprendizaje, pues este último empieza con el reconocimiento de dicho problema, el cual causa un desequilibrio. Esto significa que, si un ser humano tiene una cierta estabilidad (asimilación) proporcionada por sus esquemas existentes y de repente le surge un problema que no puede resolver, su mente se desequilibra por la resistencia al cambio (adaptación o modificación) de sus esquemas previos y al mismo tiempo por la

---

<sup>8</sup> Joan DelVal. *Aprender a aprender II. La construcción de explicaciones*. España: PHH-Longman-Pearson (s.a.p.). p.44.

necesidad de dicho cambio; se está dando en su mente el proceso requerido para llegar a una nueva estabilidad (ver esquema 1). “A esta compensación intelectual activa con el medio ambiente, la llama Piaget equilibrio.”<sup>9</sup>

CONTINUIDAD

NOVEDAD

ESTABILIDAD

CAMBIO

ASIMILACIÓN

ACOMODACIÓN

(Adaptación)

————— EQUILIBRIO —————



Esquema 1

Fuente: Labinowicz, 1982: 37.

Es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de experiencias discordantes entre ideas, predicciones y resultados, ya sea sintetizadas y ordenadas como la exploración, o experimentadas ocasionalmente en la vida real, puesto que constituyen factores fundamentales en la adquisición del conocimiento; son las bases de un aprendizaje verdadero.

Dentro de la teoría de Piaget existen tres factores fundamentales del desarrollo intelectual: la maduración, la experiencia física y la interacción social.

De acuerdo con Labinowicz, la maduración física de un niño es muy importante, debido a que entre más años tenga será mayor el número de esquemas mentales que posea, y como es el sistema nervioso el que controla las capacidades de que dispone en un momento dado, su total madurez intelectual

---

<sup>9</sup> Ed Labinowicz, *op. cit.*, p. 36.

dependerá de la completa madurez del sistema nervioso, la cual se calcula que se alcanza entre los 15 y 16 años, cuando la maduración de las habilidades motoras y perceptivas se han completado.

Es indudable que la experiencia física es un factor central, ya que el aprendizaje, aun en sus niveles más básicos y elementales, tiene que ver con las actividades que realiza el individuo para asimilar la realidad y los esquemas que va construyendo para poder entenderla; esto lo podemos ver incluso desde los contactos más elementales y diarios entre el individuo y las cosas que lo rodean.

En cuanto a la interacción social, se sabe que es el factor que les permite a los niños, conforme van creciendo, actuar entre sí, con sus compañeros de escuela, con sus padres, maestros, etc., y de esa forma obtener más puntos de vista y experiencias que estimulen la conformación de sus esquemas, en los cuales se incluyen aquéllos que se podrían denominar esquemas sociales.

No obstante, cada uno de estos factores de manera aislada no pueden explicar el desarrollo intelectual, por lo que es necesaria la combinación de los tres junto con el equilibrio para que éste se dé, debido a que ésta última coordina a los factores mencionados.

En este punto es esencial mencionar que Piaget no fue el único interesado por el proceso de adquisición del conocimiento en el ser humano. Vigotsky, quien nació en 1896 en el territorio de la Rusia zarista, también aportó grandes obras a la psicología educacional y a la pedagogía; estudió primero medicina y posteriormente se inclinó por la psicología, aunque después regresó y concluyó sus estudios de medicina, además de desarrollar una importante formación humanista. Desde los inicios de su producción psicológica, Vigotsky reflejó sus inquietudes sobre lo educativo. Siete de los ocho primeros escritos de Vigotsky sobre psicología, entre 1922 y 1926, tienen que ver con problemas de educación, tales como los métodos de enseñanza de la literatura, el uso de la traducción en la comprensión del lenguaje y la educación de los niños ciegos, sordomudos, retardados y físicamente discapacitados. Vigotsky organizó un laboratorio de psicología en el Instituto Pedagógico de Gomel, donde se desarrollaron varias investigaciones con niños en edad preescolar y escolar.



Los intereses en común entre Piaget y Vigotsky van más allá de los estudios que ambos hicieron con niños sobre los procesos de adquisición del conocimiento, puesto que ambos formularon teorías sobre el desarrollo intelectual del ser humano, aunque sus respectivas terminologías fueran muy distintas.

Vigotsky formuló la teoría denominada sociohistórica, en la cual los planteamientos son un intento de aplicar en psicología el método de Marx; en eso radica la principal diferencia con la teoría de Piaget, ya que para Vigotsky

...los determinantes de la evolución psíquica del hombre no son ni la maduración biológica en la ontogénesis, ni la adaptación biológica a lo largo de la lucha por la existencia en la filogénesis (la psicología infantil y la psicología animal de la corriente evolucionista), ni la asimilación por parte del hombre de las ideas del espíritu universal, encarnadas en las creaciones de la cultura ('psicología de la comprensión' de W. Dilthey), ni tampoco las relaciones de cooperación social (teoría de P. Janet) sino la actividad laboral del hombre con ayuda de instrumentos.<sup>10</sup>

Sin embargo, así como existe esta clara y marcada diferencia con Piaget, de la misma manera hay entre ambos algunas similitudes; en específico en la teoría de Vigotsky los procesos psicológicos elementales, considerados básicos para la futura adquisición de otros procesos estimados por él como superiores, no desaparecen sino que se reorganizan y, en algunos casos, se modifican debido a los instrumentos de mediación interiorizados; es decir, los procesos psicológicos elementales se podrían equiparar a los esquemas, los cuales (como ya se explicó) no desaparecen, sino los nuevos aprendizajes los modifican hasta llegar a una nueva estabilidad.

Lo fundamental de contrastar ambas teorías es el hecho de que, aunque para Piaget la maduración del ser humano es indispensable y en cambio para Vigotsky el entorno social es determinante, para los dos el factor central del proceso de adquisición del conocimiento termina siendo la interacción del individuo con el medio ambiente, pero de modo diferente.

En el caso de Piaget, no es que no estimara parte fundamental a la interacción social, pues de hecho concebía a la cooperación como la forma ideal de

---

<sup>10</sup> Cfr. Ricardo Baquero. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: AIQUE, 1999. p. 47.

interacción social que promovía el desarrollo intelectual; aunque él consideraba que esta interacción debía darse entre iguales. Escaño y Gil de la Serna (1994: 56) destacan, al igual que Piaget, la importancia que tienen las relaciones entre iguales principalmente en actividades de trabajo cooperativo, en el cual los alumnos se ven beneficiados por la confrontación de distintos puntos de vista y porque muchas veces la opinión de un alumno puede ser más significativa que las explicaciones del profesor. El grupo es el medio en el cual se pueden expresar, reformular, contrastar y compartir los conocimientos, ya que si el profesor se limita a dar una información pero los alumnos no tienen la posibilidad de aplicarla, de intercambiar y compartir el significado de la misma, difícilmente aprenderán algo. De esta manera se visualiza que el profesor tiene la responsabilidad de ayudar al alumno y de dirigir el proceso educativo, mas sólo como mediador, es decir, como guía en la construcción del conocimiento.

De acuerdo con estos autores, el mediador es quien dirige el aprendizaje en el salón de clases, porque es quien lo facilita usando para esto determinados contenidos curriculares. Lo que significa que da una cierta dirección a este proceso centrandolo en unos temas y no en otros para “resaltar lo importante y señalar lo anecdótico, hacer ver las posibilidades y trascendencia de los temas, poner de relieve la significación social y utilidad práctica..., es decir, realizar la mediación conforme a un proyecto educativo”.<sup>11</sup>

En las situaciones especiales de las personas que aprenden de manera autodidacta o en clases particulares, sigue siendo el medio que los rodea y su interacción con los demás lo que promueve el desarrollo intelectual, el aprendizaje y la adquisición de los conocimientos, puesto que lo que estudia proviene del exterior y su única forma de corroborar su éxito es aplicar ese conocimiento hacia el mismo cuando interactúa con los demás, ya sea en el trabajo, en un determinado grupo social, etcétera.

No obstante, es conveniente señalar que Vigotsky reconoce al hombre como un sujeto eminentemente social, a tal grado que afirma que los procesos psico-

---

<sup>11</sup> José Escaño, y María Gil de la Serna. *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación/Hor-sori, 1994. p. 58.

lógicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) primero se adquieren en un contexto social y posteriormente se internalizan. Esto significa que pasan de una escala social a una escala individual, primero entre personas y después en el interior del propio niño, por lo que todas las funciones psicológicas superiores empiezan en el contexto social.

Otro concepto esencial en la obra de Vigostky es el llamado zona de desarrollo próximo, el cual en sus propias palabras es

...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz.<sup>12</sup>

De las aportaciones hechas por Piaget y Vigostky, surgió en la pedagogía la corriente denominada constructivismo, la cual ve el aprendizaje como un proceso en el que el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados. El constructivismo en sí mismo tiene muchas variaciones, tales como aprendizaje generativo, aprendizaje cognoscitivo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje contextualizado y construcción del conocimiento. Pero, independientemente de estas variaciones, el constructivismo promueve la exploración libre de un estudiante dentro de un marco o de una estructura dada, misma que puede ser de un nivel sencillo hasta uno más complejo, en el cual es conveniente que los estudiantes desarrollen actividades centradas en sus habilidades, así pueden consolidar sus aprendizajes adecuadamente. El constructivismo como descripción del conocimiento humano se confunde a menudo con las corrientes pedagógicas que promueven el aprendizaje mediante la acción.

En la mayoría de las corrientes pedagógicas basadas en el constructivismo, el papel del profesor no es sólo observar y determinar, sino además conectarse con los estudiantes mientras realizan actividades, planteándoles preguntas en voz alta para estimular su razonamiento. Los profesores también intervienen cuando se

---

<sup>12</sup> Cfr. Mario Carretero. *Constructivismo y educación*. 5a. ed. Buenos Aires: AIQUE, 1997. p. 25.

presenta un conflicto; sin embargo, ellos simplemente facilitan a los estudiantes herramientas para que hagan sus propias resoluciones; así como ponen énfasis en que los conflictos son de los alumnos y deben resolverlos por sí mismos para estimular la autoregulación.

Uno de los autores que ha contribuido a la divulgación del constructivismo (y de las ideas que surgieron de la psicología cognitiva) es Ausubel, cuya aportación fundamental ha consistido en “la concepción de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno”.<sup>13</sup>

#### 4. *Chomsky y Krashen: teorías sobre la adquisición de la lengua*

En cuanto al innatismo de Chomsky, más que ser una teoría del aprendizaje trata de explicar cómo es que se da la adquisición de una lengua. La teoría del innatismo proviene de sus investigaciones sobre gramática generativa y transformacional que dice que los principios gramaticales en los que se basan las lenguas son innatos y fijos, por lo tanto se pueden caracterizar las diferencias entre las distintas lenguas en el mundo en términos de parámetros programados en el cerebro. Según esta teoría, un niño que aprende una lengua tiene solamente necesidad de adquirir los elementos léxicos básicos y fijar los valores convenientes en los parámetros, lo que puede efectuarse sobre algunos ejemplos clave.

Los partidarios de esta concepción ponen como ejemplo que la velocidad con la cual los niños aprenden lenguas es inexplicablemente rápida, algo no posible a menos que los niños tengan una capacidad innata para aprenderlas. La similitud de las etapas que siguen todos los niños a través del mundo cuando aprenden una lengua y el hecho de que cometan errores característicos cuando adquieren su primera lengua (mientras que otros tipos de error al parecer lógicos

---

<sup>13</sup> Mario Carretero, *op. cit.*, p. 27.

no se producen nunca), se postulan también como un argumento a favor de dicho innatismo.

Chomsky afirma que “el lenguaje ‘vuelve a inventarse’ cada vez que se aprende una lengua, y el problema empírico que tiene planteada la teoría del aprendizaje es el de dar cuenta de cómo es posible dicha invención de la gramática”.<sup>14</sup> Conforme a esto, se podría concluir que la gramática generativa proporciona los principios organizadores que hacen posible un ulterior aprendizaje del lenguaje.

Al igual que Chomsky, Krashen considera que la adquisición de la lengua materna, de una segunda lengua o de una lengua extranjera está fundamentada, respectivamente, en una predisposición innata de tipo específicamente lingüístico. Krashen formuló la teoría del monitor como un modelo para explicar cómo se adquiere una lengua posterior a la materna, y esta teoría sobre la adquisición de la lengua tiene como base la propuesta de cinco hipótesis: 1) hipótesis de la adquisición-aprendizaje; 2) hipótesis del orden natural; 3) hipótesis del monitor; 4) hipótesis de la información de entrada (input); y 5) hipótesis del filtro afectivo.

En la hipótesis de la adquisición-aprendizaje Krashen plantea que la adquisición es “la asimilación natural de las reglas de la lengua a través de su uso para la comunicación” y el aprendizaje es el “estudio formal de las reglas de la lengua y su proceso consciente”.<sup>15</sup> Esta hipótesis no especifica cuáles aspectos de la lengua serán adquiridos y cuáles aprendidos.

La hipótesis del orden natural postula que, en general, algunas estructuras gramaticales se adquieren (no necesariamente se aprenden) antes que otras. Por lo que, de acuerdo con Krashen, en la adquisición de una segunda lengua existe un procesador interno que —al igual que en la adquisición de la lengua materna— se reactiva en situaciones que favorecen la adquisición. Sin embargo, con esto no promueve la enseñanza según un orden natural, sino que una lengua debe ser adquirida a través de la comunicación.

---

<sup>14</sup> Cfr. R. Velilla Barquero. *Saussure y Chomsky. Introducción a su lingüística*. Madrid: Cincel, 1974. pp. 111-112.

<sup>15</sup> Cfr. Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, *op. cit.*, p. 25.

En la hipótesis del monitor, el autor afirma que el aprendizaje tiene únicamente la función de un monitor, es decir, que el aprendizaje o conocimiento consciente tiene la labor de ayudar al sistema adquirido para hacer las correcciones necesarias antes de hablar o escribir, o incluso después de la producción como una auto-corrección.

Conforme a la hipótesis de la información de entrada (“input”), los humanos sólo podemos adquirir una lengua si recibimos un “input” comprensible o si entendemos los mensajes que nos mandan. La adquisición (no el aprendizaje) depende de que la persona pueda entender el “input”, el cual debe estar ligeramente más allá del nivel de competencia adquirida ( $i + 1$ ). Esta hipótesis además postula que el significado de los mensajes se usa para ayudar a la adquisición de una lengua.

La hipótesis del filtro afectivo propone la existencia de un bloqueo mental por cuestiones emocionales, lo cual no permite que el alumno use de manera óptima el “input” que le ofrecen. Por lo que el “input” comprensible no es suficiente por sí sólo para la adquisición, sino que es preciso que la persona esté receptiva a la información de entrada. De este modo los factores como la motivación, la autoestima o ansiedad causada por estar en una clase de lengua pueden influir en el proceso de adquisición.

## II. LA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Los conceptos que se utilizan en la enseñanza de lenguas no están alejados, la mayoría de ellos, de los usados en las demás áreas de la enseñanza humana. Lo cual significa que las otras áreas del conocimiento humano también han requerido el uso de una organización y de los conceptos básicos para que la labor del docente sea más clara, por lo que —como se mencionó en el primer punto del apartado anterior— la enseñanza de lenguas tuvo la imperiosa necesidad de aclararlos y especificarlos para simplificar la labor del profesor que enseña una o varias lenguas. Por ello en este apartado se mencionarán y se especificarán

dichos conceptos en su uso general para tratar de enmarcarlos dentro de la enseñanza de lenguas.

### 1. *La pedagogía y la didáctica*

La definición de la pedagogía presenta numerosas discusiones, por lo que al no ser el objetivo principal de este trabajo solamente se utilizará el término, así como una definición somera del mismo, para poder ubicar a la didáctica dentro de ella.

El objeto de la pedagogía es el proceso educativo que conlleva al mejoramiento de la persona, en cambio el objeto de la didáctica es el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero subordinada a la pedagogía como una disciplina mediante la cual —junto con la organización y la orientación educativa— la pedagogía alcanza los ámbitos del aula, la escuela y la atención individual. El ámbito más característico de la educación formal es el aula, pues es un espacio creado específicamente para este propósito en el que los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen lugar como realidades pedagógicas. Sin embargo, debe señalarse que la educación también es posible desarrollarse en otros ámbitos, como lo es la familia, la empresa y la comunidad, debido a lo cual es lógico suponer que, en cuanto medio, la didáctica puede ser utilizada por un educador en cualquier lugar.

La didáctica es un medio de intervención pedagógica, el de la enseñanza que persigue el aprendizaje como elemento o ingrediente educativo.

Para que el docente pueda, fácil y eficazmente, conducir al alumno a la posesión viva y personal de la verdad, él se sirve oportunamente de métodos, modos, formas, procedimientos, ayudas didácticas; en suma de una técnica que le pueda garantizar una estimulación óptima de la actividad aprensiva del individuo discente.<sup>16</sup>

Algunos autores estiman que los momentos didácticos son cuatro: diagnóstico, planificación, realización y evaluación; y que los elementos didácticos son siete: educador-educando, objetivos, contenidos, metodología didáctica, recursos

---

<sup>16</sup> Renzo Titone. *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp, 1981. p. 40.

didácticos, tiempo y lugar. Los momentos didácticos son las etapas o pasos por los que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tradicionalmente sólo han sido considerados tres los momentos didácticos, sin embargo algunos autores han concluido que el diagnóstico es necesario porque, conforme a sus observaciones, sirve para emitir un juicio objetivo sobre la situación inicial, de esta forma se puede realizar una correcta programación tanto de un método general, en este caso de lenguas, como de un curso de cualquier nivel. Es decir, es el punto de partida, ya que sin un diagnóstico la planeación o programa se convierte en pura formalidad y se corre el riesgo de no alcanzar los resultados esperados. La realización se da cuando se lleva a cabo el plan o programa trazado. En cuanto a la evaluación, Carrasco afirma que:

La evaluación educativa debe ser sistemática, continua e integral. Es sistemática la evaluación cuando obedece a un plan preconcebido, a una programación, y no se hace de modo ocasional o incidental. La evolución continua [...] hace referencia al hecho de que la evaluación constituye una etapa más del proceso educativo, por lo que éste debe ser evaluado momento a momento a lo largo de su desarrollo, y no sólo al final del mismo. La evaluación será, asimismo, integral ya que deben ser evaluados todos los elementos que intervienen en la educación intencional...<sup>17</sup>

En cuanto a los elementos didácticos, no todos los autores coinciden con que sean siete, o los llaman de otro modo, o incluso los combinan con algunos de los denominados momentos didácticos, pero en general y brevemente se pueden contemplar de la siguiente manera.

- ❖ Educando-educador: donde el educador es calificado hoy como motivador y facilitador de experiencias, suscitador de discusión y crítica, generador de hipótesis, planteador de problemas y alternativas, etc., dando de esta manera al educando la posibilidad de pasar de simple objeto pasivo que recibe los conocimientos que el educador le “transmite” a sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje.

---

<sup>17</sup> José Bernardo Carrasco. *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp, 1991. p. 192.



- ❖ **Objetivos:** los cuales se consideran obligatorios para cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje formal (lo que atiende al hecho de que la educación es una actividad intencional); con éstos se responde a la pregunta ¿para qué? Normalmente hay objetivos generales y específicos tanto en un método general como en el plan o programa de un curso determinado.
- ❖ **Contenidos:** se refieren a lo que se ha de enseñar y aprender; responden a la pregunta ¿qué?
- ❖ **Metodología didáctica:** este elemento responde al ¿cómo? Según Nérici “...es el conjunto de procedimientos didácticos, implicados en los métodos y técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de la enseñanza”.<sup>18</sup>
- ❖ **Recursos didácticos:** se trata de los medios materiales que sirven de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje; responden a la pregunta ¿con qué? Su importancia se deriva del hecho de que éstos aumentan las posibilidades autodidactas de individuos y grupos pequeños; en la actualidad incluso ofrecen la posibilidad de una presentación simultánea de audio y video, de cualquier material de enseñanza, a grupos grandes de alumnos y hasta da posibilidad de clases a distancia, es decir, no presenciales.
- ❖ **Tiempo:** responde a la pregunta ¿cuándo? Este elemento incluye aspectos cuantitativos y cualitativos; los primeros se refieren al tiempo disponible total y al cálculo del tiempo mínimo para enseñar y aprender algo; los segundos aluden al orden de presentación de los contenidos que deben enseñarse y aprenderse primero como requisito para enseñar y aprender algo posteriormente.
- ❖ **Lugar:** responde al ¿dónde? Hay espacios que contribuyen o no a la tarea educativa de acuerdo con sus simples características físicas; puesto que es de esencial importancia el lugar donde se realiza el proceso educativo.

---

<sup>18</sup> Imideo G. Nérici. *Metodología de la enseñanza*. México: Kapelusz, 1985. pp. 35-36.

## 2. El método didáctico

Para la didáctica, el elemento metodológico es cuestión de importancia central, así lo siguen considerando algunos autores contemporáneos como Díaz Barriga (1997: 114), Coll (1995: 112), entre otros. Hoy, no obstante, a diferencia de antaño, lo metodológico no gira alrededor de la búsqueda del método universal, pues el “método de enseñanza óptimo para alumnos con unas determinadas características puede no serlo para alumnos con características diferentes, y a la inversa”.<sup>19</sup>

Sin embargo, echar mano de un método presupone ordenar las actividades para conseguir un objetivo, lo que llevaría a coadyuvar al proceso de la enseñanza-aprendizaje. Es decir, el método es uno de los elementos centrales de la estructura didáctica, sin él no es posible enseñar eficazmente, aunque por sí solo tampoco es suficiente para realizar esta labor.

Conforme a varios autores, y con sus respectivas diferencias en cantidad, todo método didáctico debe atenerse a ciertos principios fundamentales.

- ❖ Principio de ordenación: por medio de éste todo método didáctico supone la disposición ordenada de todos sus elementos, en progresión bien calculada para que el aprendizaje sea eficaz.
- ❖ Principio de orientación: según el cual todo método didáctico proporciona a los alumnos una orientación segura y definida para que aprendan de modo seguro.
- ❖ Principio de finalidad: que hace que el método didáctico sólo sea válido y significativo cuando apunte a los objetivos que los alumnos deben alcanzar.
- ❖ Principio de adecuación: el cual busca a través del método didáctico adecuar los datos de la materia a la capacidad de los alumnos.

---

<sup>19</sup> César Coll. *Psicología y currículum*. México: Paidós, 1995. p. 115.

- ❖ Principio de economía: por medio del cual todo método didáctico procura cumplir sus objetivos del modo más rápido, fácil y económico en tiempo, materiales y esfuerzos, sin perjuicio de la calidad de la enseñanza.

<b>Método</b>		
<b>Enfoque</b>	<b>Diseño</b>	<b>Procedimiento</b>
<p>a. <i>Teoría de la lengua</i> -Descripción de la naturaleza de la competencia lingüística -Descripción de las unidades básicas de la estructura lingüística</p> <p>b. <i>Teoría del aprendizaje de una lengua</i> -Descripción de los procesos psicolingüísticos y cognitivos del aprendizaje de la lengua -Descripción de las condiciones que permiten el uso exitoso de estos procesos</p>	<p>a. <i>Los objetivos generales y específicos del método</i></p> <p>b. <i>Un modelo de programa</i> -Criterios de selección y organización de contenidos lingüísticos o temáticos</p> <p>c. <i>Actividades de aprendizaje y enseñanza</i> -Tipos de tareas y actividades de práctica que se utilizan en la clase y en los materiales</p> <p>d. <i>Papel del alumno</i> -Tareas de aprendizaje que se proponen a los alumnos -Grado de control que los alumnos tienen sobre el contenido del aprendizaje -Pautas para el agrupamiento de los alumnos que se recomiendan -Grado en el que los alumnos influyen en el aprendizaje de otros -El alumno como persona que procesa información, realiza una actividad, etcétera</p> <p>e. <i>Papel del profesor</i> -Tipos de funciones que realiza el profesor -Grado de influencia que el profesor tiene sobre el aprendizaje</p>	<p>a. <i>Técnicas, prácticas conductas de clase</i> - Recursos en cuanto a tiempo, espacio y equipo utilizado por el profesor -Modelos de interacción en clase -Tácticas y estrategias utilizadas por los profesores y alumnos cuando se aplica el método</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Grado en el que el profesor determina el contenido del aprendizaje</li> <li>-Tipos de interacción entre profesores y alumnos</li> </ul> <p><i>f. Papel de los materiales de enseñanza</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La función primaria de los materiales</li> <li>-Tipos de materiales (libros de texto, medios audiovisuales, etcétera)</li> <li>-Relación de los materiales con otras fuentes de información</li> </ul>	
--	--	--

Cuadro 1. Adaptación del resumen de los elementos y subelementos que conforman un método de enseñanza de lenguas de acuerdo con Jack Richards y Theodore S. Rodgers (2001: 35).

### 3. Estrategias, técnicas y tácticas

Mattos (1985: 76) pone énfasis en la necesidad de no confundir a los métodos con sus partes; en específico menciona que una determinada técnica o procedimiento son sólo fases del método, las cuales no cubren todo el proceso del aprendizaje, a diferencia del método que acompaña el proceso en todas sus fases, desde el principio hasta el final, para poder producir los resultados buscados. Dichas partes o fases se pueden clasificar como: estrategias, técnicas y tácticas, las cuales conforman lo que son las actividades didácticas o dinámicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una estrategia está constituida por técnicas y la técnica engloba tácticas. La técnica es un conjunto de procedimientos que se utilizan para lograr con eficacia las metas, por lo cual está constituida por diferentes y diversas tácticas con una estructura lógica que le da sentido.

Existen estrategias tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Las estrategias de enseñanza se pueden definir como los “medios o recursos para

prestar la ayuda pedagógica”<sup>20</sup> necesaria para que el docente pueda facilitar el aprendizaje significativo en los alumnos. Algunas de las estrategias de enseñanza más representativas son: presentar los objetivos a los alumnos (condiciones, tipo de actividad, forma de evaluación, con lo cual se generan expectativas apropiadas), resúmenes, organizadores previos (información introductoria y contextual), ilustraciones, cuadros sinópticos, lluvia de ideas, analogías, preguntas intercaladas, mapas y redes conceptuales. Estas estrategias pueden usarse antes, durante o al término de una sesión o secuencia de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje han recibido muchas y variadas definiciones, pero se puede decir que son: “procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas”.<sup>21</sup> Frida Díaz-Barriga afirma que las estrategias deben ser utilizadas y ejecutadas por los alumnos y no por los profesores; conforme a esto se pueden clasificar de la siguiente manera: estrategias de recirculación o de repaso (para el logro de aprendizajes repetitivos o memorísticos), estrategias de elaboración (para integrar y relacionar la nueva información con los conocimientos previos), estrategias de organización (para reorganizar la información que ha de aprenderse) y estrategias de selección.

Sin embargo, diversos autores coinciden en que existen otros tipos de clasificaciones, con las cuales las estrategias de enseñanza también podrían considerarse como de enseñanza e incluso las técnicas quedarían dentro de este rubro. Pero sin importar las múltiples y diversas definiciones sobre las estrategias, lo que es fundamental recordar es que éstas son herramientas básicas para el proceso de aprendizaje, las cuales podrán ser usadas tanto por el profesor como por el alumno.

Entre las técnicas grupales más conocidas, de acuerdo con González Núñez (1999: 6-7), están las siguientes: actividades recreativas (juegos), técnica demos-

---

<sup>20</sup> Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2a. ed. México: Mc Graw Hill, 2002. p. 141.

<sup>21</sup> Cfr. Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *op. cit.*, p. 234.

trativa (modelado), diálogo, trabajo en equipo, discusión en grupos pequeños, exposición didáctica, interrogatorio, simposio, la mesa redonda, el panel, la discusión dirigida, dramatización, entrevista, entre otras.

De las tácticas, las cuales son habilidades más específicas dentro de las estrategias, se pueden mencionar: de iniciación y comunicación, de estructuración, reflexivas, de aceptación, de alentamiento o motivación, de catarsis, de silencio, de contextualización, de interpretación, confrontación y clarificación y de terminación o culminación.

#### a) Estrategias de comunicación y de aprendizaje en las clases de idiomas

Conforme a Selinker (1972),<sup>22</sup> el alumno que estudia una lengua extranjera hace uso de ciertos mecanismos cuando intenta comunicarse con un sistema lingüístico todavía limitado. A éstos los llama estrategias de comunicación, las cuales son empleadas conscientemente por el alumno para resolver lo que él percibe como un problema que le impide alcanzar una meta comunicativa determinada, o incluso son usadas para que dos interlocutores se pongan de acuerdo acerca del significado de una estructura.

Existen muchos tipos de estrategias de comunicación, por lo que aquí sólo se mencionarán los de Corder (1983),<sup>23</sup> quien propone dos bloques en función de las actitudes del estudiante: estrategias de reducción, cuya finalidad es evitar el problema, y estrategias de expansión, donde la meta es afrontar el problema y llevar a cabo el objetivo comunicativo.

---

<sup>22</sup> Cfr. Helena Ma. Da Silva Gomes y Aline Signoret Dorcasberro. *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: UNAM-CELE, 1996. p. 241.

<sup>23</sup> Cfr. Helena Ma. Da Silva Gomes y Aline Signoret Dorcasberro, *op. cit.*, p. 243.

Estrategias de reducción	Estrategias de expansión
Objetivo: evitar el problema	Objetivo: afrontar el problema y llevar a cabo el objetivo comunicativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>A. La omisión del tópico</li> <li>B. El abandono del mensaje</li> <li>C. El reemplazo del significado</li> <li>D. La reducción del mensaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. El préstamo: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) el cambio de código</li> <li>b) la extranjerización</li> <li>c) la transferencia de lengua materna</li> </ul> </li> <li>2. La inserción de vocales</li> <li>3. La paráfrasis</li> <li>4. La generalización</li> <li>5. La invención de palabras</li> <li>6. La reestructuración</li> <li>7. La sobreelaboración</li> <li>8. El uso de recursos paralingüísticos</li> <li>9. El llamado al interlocutor</li> <li>10. Ceder la tarea de hablar</li> </ul>

Cuadro 2. Las actitudes frente a los problemas comunicativos y las estrategias de comunicación de acuerdo con Corder.<sup>24</sup>

Un factor que define el uso de estrategias de comunicación es el método didáctico que se utiliza, por ejemplo los métodos que se centran en la elaboración de enunciados correctos y en la enmienda de errores estimulan el empleo de las estrategias de reducción. A diferencia de los métodos que fomentan la comunicación, los cuales impulsan al uso de las estrategias de expansión. Otras variables para selección y empleo de estrategias son: la competencia del alumno, la experiencia previa en el aprendizaje de un idioma extranjero, el tipo de problema por resolver y la personalidad del alumno.

El uso de estrategias de expansión presenta un efecto en la adquisición de una lengua extranjera, pues el alumno desarrolla su interlenguaje al establecer reglas hipotéticas y evaluarlas. Si el estudiante confirma dichas reglas, posteriormente las integrará como reglas fijas, con lo cual logrará manejar automática, inconsciente y fácilmente estas nuevas estructuras. Sin embargo, el uso repetido de determinada estrategia, con el fin de solucionar algunos problemas de comunicación, también puede ocasionar la fosilización de ciertos errores lingüísticos.

---

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 243.

Las estrategias de aprendizaje (cognoscitivas) que utiliza un alumno para desarrollar su interlenguaje dependen del momento en que se encuentra éste. Por ejemplo, al principio de la adquisición imita bloques completos de información de entrada, con lo que construye un discurso de fórmulas, para posteriormente (en una segunda etapa) intentar descubrir y manejar esas reglas; con ello construiría un discurso creativo, el cual le permite producir un sinnúmero de enunciados en la nueva lengua. Por lo que para estas dos etapas el alumno emplea diversas estrategias de aprendizaje; el siguiente cuadro resume este tipo de estrategias.

<b>Primera etapa: procesos y estrategias de aprendizaje que sustentan el desarrollo del discurso de fórmulas</b>	
<b>Procesos</b>	<b>Estrategias</b>
Integración de bloques lingüísticos en el interlenguaje "Ruptura" de los bloques lingüísticos e identificación de sus constituyentes	Memorización de modelos prefabricados  Análisis de los modelos prefabricados
<b>Segunda etapa: procesos y estrategias de aprendizaje que sustentan el desarrollo del discurso creativo</b>	
<b>Procesos</b>	<b>Estrategias</b>
A) Construcción de reglas a. Formulación de hipótesis  b. Verificación de hipótesis  B) Remodelación del interlenguaje C) Automatización de las reglas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simplificación: -nativización -generalización -transferencia</li> <li>• Inferencia: -intralingual -extralingual</li> <li>• Verificación receptiva</li> <li>• Verificación productiva</li> <li>• Verificación metalingüística</li> <li>• Verificación interaccional</li> <li>• Desnativización (reemplazo y reestructuración)</li> <li>• Práctica formal</li> <li>• Práctica funcional</li> </ul>

Cuadro 3. Procesos y estrategias de aprendizaje que sustentan el desarrollo del interlenguaje (inspirado en Ellis, 1985).<sup>25</sup>

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 255.



Hay una confusión teórica debido a la diversidad de criterios que utilizan los autores para clasificar las estrategias, por lo que se observan numerosas tipologías. No obstante, es importante que el profesor de lenguas conozca las estrategias de aprendizaje que utiliza el alumno e incluso que trate de enseñárselas a los estudiantes con problemas o bajo rendimiento, con lo que fomentara la autonomía de éstos.

También existen específicamente las estrategias (técnicas y tácticas) para el incremento de cada una de las habilidades comunicativas: expresiones oral y escrita, comprensiones oral y lectora. Sin embargo, éstas se verán más ampliamente en el respectivo subapartado sobre las destrezas lingüísticas y su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 4. *Materiales y/o recursos didácticos*

La expresión “material didáctico” ha tenido y sigue teniendo gran cantidad de definiciones, lo cual puede llevar a una confusión. Entre las acepciones más comunes están: medios auxiliares, medios didácticos, recursos didácticos, materiales didácticos, materiales educativos, materiales suplementarios, entre otras. Por lo que en este apartado se mencionarán como sinónimos, aunque tal vez de manera alternada, recursos didácticos y materiales didácticos, cuyo significado de cualquiera de estas dos acepciones es:

...todos aquellos medios y recursos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático, y estimulan la función de los sentidos para acceder más fácilmente a la información, a la adquisición de habilidades y destrezas, y a la formación de actitudes y valores.<sup>26</sup>

De manera general se pueden considerar como recursos didácticos básicos para la enseñanza de un idioma: el libro de texto, los materiales auxiliares (el “armario de recursos”), los juegos, las canciones, la computadora y los videos.

---

<sup>26</sup> Esther Bardavid Nissim e Isabel Ogalde Careaga. *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*. México: Trillas, 2003. p.21.

También se pueden incluir como recursos el pizarrón, el rotafolios, los audios (por ejemplo las grabaciones de diálogos), la grabadora y la televisión.

El objetivo general, o la meta por alcanzar, en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje siempre va a ser el aprendizaje mismo, el cual Gagné define como “proceso que capacita al que aprende para modificar sus conducta con cierta rapidez en una forma más o menos permanente, de modo que la misma modificación no tiene que ocurrir una y otra vez en cada situación nueva”.<sup>27</sup> Sin embargo, los resultados de dicho aprendizaje, conforme al mismo autor, se pueden agrupar en cinco categorías diferentes: 1) información verbal o conocimientos, 2) habilidades intelectuales, 3) estrategias cognoscitivas, 4) actitudes y 5) destrezas motoras.

Esta división en categorías, de acuerdo con el tipo de aprendizaje, se puede utilizar para una consideración muy importante a la hora de elegir y aplicar los recursos didácticos que se emplearán: ¿qué tipo de resultado de aprendizaje se espera que apoyen estos materiales didácticos?

Existen algunos otros criterios que pueden ayudar a seleccionar los materiales más adecuados, depende del tipo de recurso. Si se trata de elegir un libro de texto propio para el curso, es importante considerar:

- análisis de las necesidades los alumnos;
- propuesta de los objetivos y contenidos;
- y enseñanza centrada en el alumno.

En cambio, si lo que se va seleccionar es un material del “armario de recursos” (“flashcards”, láminas o carteles didácticos, carteles reales, recortes de publicaciones, documentos reales, objetos reales, historietas), lo adecuado es tener en cuenta:

- la adecuación a la edad e intereses del alumno;

---

<sup>27</sup> Cfr. Esther Bardavid Nissim e Isabel Ogalde Careaga, *op. cit.*, p. 34.

- la presentación, formato, colorido, atractivos;
- la facilidad de manipulación por los mismos alumnos;
- y la asequibilidad (de fácil localización y distribución, costo razonable, nivel de dificultad adecuado).

En cuanto a los juegos se debe evitar su utilización indiscriminada, por lo que es conveniente considerar:

- el planteamiento del juego;
- el material;
- el lenguaje;
- y las clases de juego, las cuales se pueden agrupar conforme a su finalidad (de vocabulario, de estructuras gramaticales, de creatividad, de comunicación).

Las canciones pueden ser un puente entre la cultura del profesor y la del alumno, pero es fundamental no olvidar que su uso responde a la persecución de unos objetivos, los cuales son principalmente: informar/formar, y transmitir/compartir. Por ello los criterios de selección estarán enfocados a:

- mantener el nivel de motivación del alumno, y
- facilitarle el camino hacia la meta por alcanzar.

La computadora presenta innumerables posibilidades, y en aumento, como recurso didáctico. Desde programas, diccionarios, páginas web (con ejercicios, tutoriales, juegos, simulaciones, etc.). En cuanto al empleo de los videos en el salón de clases, es necesario tener en cuenta que:

- la duración deberá adecuarse a los alumnos y al tiempo de clase de que se dispone;
- considerar si realmente es útil, y qué posibilidades de actividades presenta.

## 5. Evaluación

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el elemento de la evaluación no es algo nuevo; no obstante, sí han surgido algunas variantes novedosas. Empezando por el concepto mismo de lo que es la evaluación, el cual de manera general se puede resumir como “el conjunto de operaciones que tiene por objeto determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con respecto a los objetivos planteados en los programas de estudio”.<sup>28</sup>

Como parte de las nuevas variantes es esencial mencionar las diferencias entre evaluar y medir (calificar). Evaluar es una emisión de un juicio y una valoración a partir de cierta información que surge de la realidad, ya sea de manera directa o indirecta. En cambio medir significa cuantificar los aciertos y los errores para darles una calificación. Fernando Carreño (1980: 28) afirma que la medición es únicamente el paso previo a la verdadera evaluación.

Además ésta tiene varios fines, no sólo el de asentar una calificación al final del curso. Por ejemplo, puede servir para retroalimentar el mecanismo de aprendizaje, reforzar oportunamente las áreas de estudio que han sido insuficientes, juzgar la viabilidad de los programas de acuerdo con las circunstancias y condiciones reales, planear las siguientes experiencias de aprendizaje conforme a la lógica de los temas, etc. Y con base en estos propósitos se puede concluir que existe una relación profunda entre la evaluación y los demás momentos y elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación se puede clasificar, conforme a sus características funcionales y formales, como: diagnóstica, formativa y sumaria. La diagnóstica es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo. La formativa es la que se efectúa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se puede considerar como una parte reguladora y consustancial del proceso. Y la sumativa, la cual ha sido considerada la evaluación por antonomasia, también se le conoce

---

<sup>28</sup> Cfr. Fernando Carreño. *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Trillas, 1980. p. 20 (Cursos básicos para formación de profesores).

como evaluación final porque se realiza al término de un ciclo educativo o curso cualquiera, cuya principal meta es la de verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas.

Para evaluar el aprendizaje se puede recurrir a distintas técnicas y medios como instrumentos de medición. Dentro de las técnicas existen las llamadas técnicas informales, las semiformales y las formales. Las informales se utilizan dentro de episodios breves de enseñanza: la observación de las actividades de los alumnos y la exploración por medio de preguntas hechas por el profesor durante la clase. Las técnicas semiformales se caracterizan por requerir mayor tiempo de preparación que las informales y, por tanto, de igual manera necesitan más tiempo para su valoración, además de exigir a los alumnos respuestas más duraderas: los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase, las tareas y los trabajos que hacen fuera de clase y la llamada evaluación de portafolios (colección de producciones o trabajos). Por último, las formales son las que requieren un proceso de planeación y elaboración más complejo (en estructura y tiempo), así que por lo general se aplican en situaciones que precisan un mayor control: pruebas o exámenes, mapas conceptuales y evaluación del desempeño.

Las pruebas, de acuerdo con Fernando Carreño, constituyen la manera más realista para poder estimar el rendimiento escolar, con una ventajosa economía de tiempo y esfuerzo de que otros instrumentos carecen. Y conforme a Hughes (1979: 1-7), éstas deben presentar las siguientes características: 1) coherente, 2) benéfica, 3) económica, 4) justa, 5) exacta, 6) clara, 7) asequible y 8) precisa.

Las pruebas se pueden clasificar según varios criterios, y conforme a Carreño sería de la siguiente manera.

- Por su forma de expresión: en orales y escritas.
- Por el nivel técnico de su construcción: en informales y tipificadas.
- Por el manejo del tiempo empleado en resolverlas: en de velocidad y de poder.
- Por el modo de responderlas: en ensayo y por objetivos.

En cambio, Rodríguez Rivera (1979: 290) estima los siguientes aspectos para clasificar las pruebas pedagógicas.

- Las finalidades generales de su elaboración (pruebas de exploración, diagnóstico, pronóstico).
- El objetivo concreto que persiguen (pruebas de selección o admisión, de clasificación o colocación, de promoción y de supervisión).
- La materia de estudio que examinan (Historia, Matemáticas, Geografía, etcétera).
- Las condiciones técnicas y su estructura (tradicionales y objetivas; las últimas se consideran los instrumentos modernos de medición y requieren respuestas cortas).
- Sus bases y antecedentes técnicos (pruebas informales y estandarizadas; de éstas últimas están las de habilidades básicas).

Las pruebas objetivas más comunes son las siguientes: 1) complementación (palabra clave, cloze, c-cloze), 2) respuesta breve (oral, escrita), 3) caneavá (cloze modificado), 4) opción (única/múltiple), 5) correspondencia (columnas), 6) identificación, 7) ordenamiento (cronológico), 8) falso y verdadero.

Específicamente para evaluar las habilidades o destrezas lingüísticas en una clase de idiomas, Hughes (1979) hace una descripción de los diferentes propósitos y tipos de pruebas o exámenes, los cuales serían los siguientes.

- ❖ Prueba de posesión y dominio (mide la habilidad de lenguaje en lengua meta de una persona sin tener en cuenta cómo la ha adquirido).
- ❖ Prueba de logro, adquisición o aprovechamiento: final y de progreso (se propone establecer cómo progresan los estudiantes individualmente y en grupo).
- ❖ Pruebas de diagnóstico (son diseñadas para conocer los puntos fuertes y débiles en el aprendizaje de los alumnos).

- ❖ Pruebas de colocación (elaboradas para obtener información que ayude a colocar a los estudiantes en el nivel más apropiado).
- ❖ Pruebas directas e indirectas (directa cuando se requiere que el estudiante actúe precisamente la habilidad que se desea medir: hablar, escribir, leer, comprensión auditiva; indirecta intenta medir las habilidades que observamos).
- ❖ Prueba discreta y prueba integrada (las discretas ponen énfasis en evaluar sólo un elemento a la vez, por ejemplo una estructura gramatical; la integrada evalúa una tarea en la que se conjuntan varios elementos del lenguaje, por ejemplo lectura y composición escrita).
- ❖ Pruebas de norma y pruebas de criterio (la primera es cuando el punto de referencia no está dado por la tarea en sí, sino por el desempeño de un grupo de referencia más general, es decir, la comparación de un grupo con otro; por criterio conduce a la elaboración de una precisa y detallada descripción de lo que el estudiante puede hacer en cada habilidad para clasificar al estudiante en función de lo que puede o no hacer).
- ❖ Prueba objetiva y prueba subjetiva (la diferencia va de acuerdo con los métodos para hacer las puntuaciones; objetiva si no interviene el juicio del evaluador y subjetiva si, por el contrario, interviene su juicio).
- ❖ Pruebas comunicativas (la evaluación de lenguas, en cuanto a los tiempos y fines, es prácticamente similar a la evaluación general).

## 6. *Programas y planes de estudio*

Los métodos de enseñanza de lenguas pueden contar o no con un programa determinado, pero para un curso de cualquier materia el programa es un componente fundamental, pues constituye la base para poder determinar los procedimientos de enseñanza. Un programa didáctico de cualquier materia forma parte de un proyecto más amplio que es el plan de estudios de la institución, el cual también suele llamarse currículo.

Existen varios modelos curriculares para elaborar programas: el de Tyler, el de Taba y el de Díaz Barriga. Los dos primeros se pueden calificar como modelos clásicos. El último considera que en nuestro país la tecnocracia ha envuelto a la elaboración de los programas, debido a diversas influencias extranjeras con cierta visión de “eficientismo” docente y por tanto educativo. Por lo que estima que los elementos didácticos terminan siendo una forma de rellenar un requisito y no posibilidades para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé como respuesta a las necesidades específicas del grupo o la clase en cuestión. Díaz Barriga propone otras posibilidades para elaborar programas radicalmente diferentes a los centrados en los objetivos. Una de ellas tiene que ver más con la idea de enfocarse en el desarrollo de habilidades y competencias.

Los elementos que conforman los programas con modelos clásicos son, comúnmente, los que se mencionan a continuación.

- ❖ Introducción o presentación: hace referencia al contenido específico y anuncia lo que el alumno va a obtener del curso.
- ❖ Objetivos (generales y específicos): en cuanto a los programas de lenguas se mencionan, en algunos cursos, objetivos lingüísticos y objetivos comunicativos.
- ❖ Metodología: técnicas concretas y en el caso de un programa de lenguas se basa en el enfoque o método seleccionado para la enseñanza.
- ❖ Contenidos: en la trayectoria de la enseñanza de lenguas ha habido diversas propuestas de programas y de organización de los contenidos, esto de acuerdo con los enfoques o teorías que las sustentan, pero en general existen tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales, actitudinales.
- ❖ Actividades: constituyen un puente entre los contenidos de la enseñanza y los resultados del aprendizaje.
- ❖ Evaluación.
- ❖ Bibliografía.



Los programas de lenguas requieren tener en cuenta, más específicamente, los siguientes aspectos: a) análisis de las necesidades; b) los objetivos; c) el diseño del programa (donde se considerarán la selección y organización de los contenidos, la selección y organización de las actividades, y los elementos de evaluación); y d) la metodología. En cuanto a los tipos de programas que existen en este campo, algunos autores proponen los siguientes como los más significativos.

- Estructural, el cual está organizado fundamentalmente alrededor de la gramática y de modelos de estructura.
- Funcional, organizado alrededor de funciones comunicativas (identificar, relatar, etcétera).
- Nocional, organizado alrededor de categorías conceptuales (ubicación, cantidad, duración, etcétera).
- Temático, organizado alrededor de temas (ropa, comida, salud, etcétera).
- Situacional, organizado alrededor de situaciones y todo lo asociado a ellas (ir de compras, al supermercado, al banco, etcétera).
- Destrezas, organizado alrededor de destrezas (leer, obtener información general, deducir reglas gramaticales, escuchar para obtener información específica, etcétera).
- Basado en tareas o en actividades, organizado alrededor de actividades (seguir instrucciones, dibujar un mapa, etcétera).

Además de los programas escolares, los cuales ya se dijo que están inmersos en los planes de estudio o currículo institucional, también los profesores deben hacer programas de clase, lo que se conoce como plan de clase. Éste le sirve al profesor para organizar las sesiones de cada clase.

### III. ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

#### 1. *Lengua materna (L1), lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2)*

Según Barolo (1999: 11), la adquisición de la lengua materna es un proceso cognitivo universal inherente a la condición humana; los conocimientos de dicha lengua son adquiridos por todos los seres humanos en condiciones físicas, psicológicas y sociales normales. Los aspectos que implican el conocimiento de dicha lengua son, a grandes rasgos: los pragmáticos, semánticos, léxicos, sintácticos, morfológicos y fonológicos. Una vez que una persona ha desarrollado por completo el lenguaje a través de una lengua determinada, lengua materna o L1, se puede decir que ha adquirido una competencia lingüística y comunicativa con la cual puede interactuar con sus semejantes, tanto para construir su mundo interior como para expresar sus pensamientos y emociones. Después de esta lengua, todas las demás que esta persona aprenda se podrán estimar como segundas lenguas (L2) o como lenguas extranjeras (LE).

Entre una segunda lengua y una lengua extranjera existen diferencias que algunos teóricos no terminan de delimitar, sin embargo de manera general se puede considerar que una L2 es aquella que se adquiere en inmersión, es decir, es una lengua que se adquiere en un contexto natural en el país donde se habla como L1, y no sólo institucionalmente en una escuela. En este caso, cuando un extranjero —por ejemplo un alemán— viene a México, tendrá la oportunidad de adquirir y aprender el español como L2, ya sea porque estudie español en una institución educativa y conviva con muchos mexicanos (nativohablantes), o simplemente lo adquiera por la necesidad de comunicarse con los hispanohablantes del lugar. En cambio, una LE es aquella que se adquiere, o tan sólo se aprende, en el ámbito escolar, estando en un país donde normalmente no se utiliza dicha lengua como L1. Ésta sería la situación de un alemán que aprenda el español en una escuela en Alemania, lo cual no le permitiría practicar sus conocimientos más allá del aula con sus compañeros y maestros.

De estas diferencias, aunque para algunos teóricos no sean muy claras, surgen también las disimilitudes cognoscitivas que existen en los procesos de adquisición y aprendizaje del conocimiento tanto de una L1 como de una L2. Estas diferencias tienen que ver con diversos factores como lo son: la edad (niño, adolescente, adulto), y el contexto (natural, formal). Sobre estos factores se ha discutido mucho, en específico sobre la edad, pues tradicionalmente se ha dicho que los niños tienen la facultad de adquirir una lengua de manera mucho más exitosa que un adulto. Sin embargo, según Barolo (1999:25), no se tiene ninguna constancia de que esto sea verdad pues parece más razonable pensar que las diferencias que se dan entre un niño y un adulto a la hora de adquirir y aprender un L2 tienen que ver más con otros factores, algunos externos y objetivos, y otros intrínsecos y subjetivos de cada persona que aprende, que con cuestiones de edad.

## *2. Las destrezas lingüísticas: cómo desarrollar las habilidades lingüísticas*

Todos los métodos de enseñanza de idiomas tienen como objetivo general que los alumnos aprendan no sólo un idioma, sino que puedan ponerlo en práctica en sus cuatro habilidades o destrezas lingüísticas. Algunos métodos enfatizan una u otra habilidad, sin embargo la pretensión de un curso de idiomas es que el alumno pueda hablar, entender, escribir y leer en el idioma meta. Por lo que el desarrollo de las cuatro habilidades, ya sea simultáneamente o empezando por alguna de las habilidades y posteriormente las demás, siempre será parte del objetivo general de cualquier método de idiomas, ya sea de segunda lengua o como lengua extranjera.

Widdowson (1978: 57) pone énfasis en que los objetivos en la enseñanza de lenguas deben definirse con base en las cuatro habilidades o destrezas lingüísticas: expresión y comprensión orales, y expresión y comprensión escritas.

Los medios que se emplean para expresar estas habilidades son el aural médium, que es el relacionado con el oído, y el medio visual que es el que se uti-

liza para la lectura y la escritura. A partir de esos medios, estas habilidades se pueden definir de la siguiente manera: en el aural médium la expresión oral es la habilidad activa o de producción, y la comprensión oral como habilidad pasiva o de recepción. En el medio visual, la escritura se define como habilidad activa y la lectura como pasiva.

Widdowson hace una diferenciación muy interesante entre el uso o aprovechamiento de las habilidades que el hablante realiza en el proceso de comunicación, donde participa y comprende su intervención, y por otro lado donde el hablante tiene en cuenta el sistema lingüístico fuera de la comunicación. Es decir, dentro del proceso de comunicación se aprovechan las habilidades activas para una producción y comprensión inmediata y hasta mecánica, y las habilidades pasivas permiten el uso del sistema gramatical para una mayor comprensión y/o una producción más específica, pero no inmediata.

Al primer nivel lo denomina USE, en el se encuentran las actividades de “speaking” y “hearing” (en el lenguaje hablado), “writing” y “reading” (en el lenguaje escrito). En el segundo nivel, USAGE, se encuentran el “saying”, “listening” (en el lenguaje hablado), aquí existe un nivel de comprensión donde el hablante involucra el aural médium y el medio visual; también en este nivel se encuentran la “composing” y “comprehending” (lenguaje escrito).

Como ya se mencionó en el subapartado específico sobre estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje en las clases de idiomas, es posible desarrollar las habilidades lingüísticas mediante algunas actividades (estrategias, técnicas y tácticas), por lo que aquí se mencionarán algunos ejemplos.

A) Para la expresión oral se pueden usar actividades que están estrechamente ligadas a la comprensión oral o auditiva, de las cuales se pueden distinguir dos tipos: las que inciden en la expresión espontánea y significativa (expresión natural), y las que están destinadas a una práctica, mecánica o no, de formas y estructuras de la lengua (producción formal).

- Actividades para la expresión natural, que atiendan a los diferentes niveles de complejidad, serían: encuestas; completar menús, horarios, etc.; diálogos abiertos; entrevistas; representaciones, juego de roles; juegos de descubrimiento; solución de problemas; simulaciones; debates; presentaciones públicas.
- Actividades para la producción formal: ejercicios de memorización; reglas explícitas de gramática; ejercicios de atención.

B) Para la expresión escrita se debe tener en cuenta el contexto o situación, la finalidad, la creatividad, el razonamiento, la motivación y la integración con las otras destrezas. Dentro de la expresión escrita se pueden encontrar dos tipos de escritos: los institucionales y los personales. Existen algunas actividades o técnicas preparatorias de expresión escrita, por ejemplo: completar una narración.

- Algunas otras pueden ser: actividades siguiendo un modelo; de transposición de información; de estímulo visual; a partir de una situación y unas instrucciones dadas o incluso sin apoyos específicos (donde es más libre la producción).

C) Para la comprensión oral o auditiva, donde el mensaje que se recibe (“input”) puede ser para comprender, pero también para aprender.

- Algunas técnicas para el desarrollo de la comprensión oral pueden ser: utilizar preguntas como ayuda a la comprensión; exposición a textos auténticos; reutilización de diálogos familiares; entrevistas; imágenes; escuchar para obtener información; instrucciones; reconstruir un texto; confirmación o contradicción; interpretar una situación.
- Algunas estrategias: ignorar las palabras que no sean necesarias para completar la tarea con éxito; usar el contexto verbal; hacer uso de determinantes gramaticales y categorías; hacer uso del contexto social y

cultural; usar patrones comunes en otros idiomas (inglés o francés); hacer uso de reglas con correspondencia en español.

D) Para la comprensión lectora es deseable que el alumno sepa leer correctamente en su lengua materna, y es importante que se habitúe a leer textos originales sin necesidad de traducción.

- Algunas técnicas: lectura hecha por el profesor en voz alta; aparición de palabras o estructuras poco conocidas por los alumnos; lectura hecha por los alumnos; la publicidad; textos literarios.

### *3. Algunos postulados teóricos sobre la enseñanza de las segundas lenguas*

Las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas son el área de la lingüística que actualmente tiene una mayor conexión con el campo pedagógico de la enseñanza de lenguas; de estas investigaciones han surgido varias hipótesis que intentan explicar la adquisición de elementos lingüísticos en el interlenguaje, así como algunos de los procesos en la adquisición de segundas lenguas y el efecto de esto en la pedagogía.

Algunas de las hipótesis dentro de esta área, con respecto a cómo se aprende una L2, son: a) el análisis contrastivo, b) el análisis de errores y los estudios sobre el orden de adquisición de morfemas, c) la marcadez, d) la hipótesis relacionada con el input, e) la hipótesis de fijar la atención, f) la hipótesis interaccionista, g) la hipótesis de variabilidad, h) la sociocultural.

<b>Algunas hipótesis sobre la ASL (Adquisición de Segundas Lenguas)</b>	
<i>Hipótesis</i>	<i>Ideas generales</i>
Análisis contrastivo	Es más fácil aprender los elementos de la lengua que son iguales o similares a la lengua nativa. La dificultad surge cuando hay diferencias, cuando no existe un elemento en la L1 o cuando se realiza con dos elementos o con un elemento totalmente nuevo en la L2.
Marcadez	Los elementos menos marcados, es decir, los más básicos, frecuentes, generales, etc., son los que se aprenden primero, o por lo menos antes de los más marcados.
Input	Se aprende por medio del input comprensible, y en un contexto libre de ansiedad.
Fijar la atención	Fijar la atención en un elemento es el primer paso en la adquisición. Sin este primer paso, el proceso entero de convertir el input a información usable no se inicia.
Interacción	Se aprende mediante una interacción con otra persona en la que se procura hacer comprensible un elemento en el input. Las negociaciones sobre dificultades de la lengua son sumamente importantes.
Variabilidad	El estudiante varía su producción en la L2 según el contexto en el que se encuentra. Opta por un estilo cuidadoso en el contexto de un examen gramatical, y un estilo vernáculo entre amigos.
Sociocultural	El contexto más valioso para aprender la L2 es una interacción en la que el estudiante habla con otro. Sólo así llega a controlar la lengua y la actividad comunicativa que se le ha asignado.

Cuadro 4. Carol A. Klee y Dale A. Koike. *Lingüística aplicada. Adquisición del español como segunda lengua*. Nueva York: Wiley, 2003. p. 31.

En cuanto a los procesos relacionados con la adquisición de segundas lenguas que se han observado en la producción lingüística de los estudiantes, se pueden mencionar los siguientes:

- a) la transferencia: fonética, léxica, sintáctica y pragmática;
- b) la simplificación/regularización/sobregeneralización;
- c) el valor comunicativo;
- d) el uso de expresiones fijas.

Con respecto al alcance de estas investigaciones sobre la adquisición de las segundas lenguas en la pedagogía, se puede afirmar que indudablemente repercute en lo que hacen los maestros, los estudiantes e incluso influye en los materiales de enseñanza. Como, por ejemplo, los libros de texto, los cuales tratan de presentar cambios que hagan más fácil el aprendizaje de una L2. Y si bien no se puede asegurar que estos cambios efectivamente coadyuven a que el proceso de aprendizaje sea más fácil, parece ser, de acuerdo con Koike y Klee, que “reflejan a un mayor grado lo que se puede esperar del estudiante según la etapa de desarrollo del interlenguaje, y lo que va a enfrentar al interactuar con hablantes nativos de un país hispano”.<sup>29</sup>

#### IV. LOS DIFERENTES MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS

De los diferentes métodos para la enseñanza de idiomas que han surgido a través de la última centuria, como respuesta al Movimiento de reforma en la enseñanza de lenguas, ya se han mencionado los más destacados en el primer apartado (el Método directo, el Enfoque oral o Enseñanza situacional de la lengua, el Método audiolingüístico, la Enseñanza comunicativa de la lengua, el Enfoque natural, la Respuesta física total, la Vía silenciosa, el Aprendizaje comunitario de la lengua y la Sugestopedia), pero ahora se especificarán brevemente sus características, para de esta forma enmarcar de manera general los posibles métodos que se emplean actualmente en la enseñanza del español.

---

<sup>29</sup> Carol A. Klee y Dale A. Koike. *Lingüística aplicada. Adquisición del español como segunda lengua*. Nueva York: Wiley, 2003. p. 40.



## 1. Método directo

El Método directo fue el primero que surgió como respuesta al Movimiento de reforma; sin embargo, y pese a sus innovaciones, este método no disponía de una base teórica rigurosa en lingüística aplicada e incluso, al no tener bases académicas fuertes, los mismos defensores del Movimiento lo criticaban, por lo que terminó siendo desplazado.

<b>Nombre del método</b>	<b>Método directo</b>
<b>Antecedentes y características</b>	Movimiento de reforma en la enseñanza de lenguas  Características: <ul style="list-style-type: none"><li>• modelo: lengua objeto, en lugar del griego o latín</li><li>• no hay traducción</li><li>• la lengua hablada es fundamental</li><li>• importancia de la fonética (en la producción)</li><li>• gramática inductiva</li></ul>
<b>Teoría lingüística</b>	La lengua es una herramienta para la comunicación
<b>Teoría del aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El aprendizaje de una L2 o LE se parece al de la lengua materna</li><li>• La lengua meta se aprende mejor si se usa activamente en el aula</li></ul>
<b>Objetivos</b>	Expresión y comprensión oral con énfasis en la pronunciación y en la gramática
<b>Papel del profesor</b>	Fuente de producción, corrector y “actor” del material de enseñanza (debe ser muy diestro)  Reemplaza al libro de texto. Estimula el uso espontáneo de la lengua meta en el aula
<b>Papel del alumno</b>	Primero receptor capaz de inferir reglas gramaticales. Más tarde, productor; siempre debe poner atención en la pronunciación y gramática correctas
<b>Procedimientos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uso de la lengua meta (únicamente)</li></ul> Material: <ul style="list-style-type: none"><li>• vocabulario y estructuras cotidianas; se va presentando en orden, conforme a su grado de dificultad</li><li>• La introducción de nuevos materiales se hace por demostración (objetos, imágenes, actuación); los conceptos abstractos, por asociación de ideas</li><li>• Intercambios con el profesor y otros alumnos por medio de preguntas-respuestas</li></ul>

## 2. Enfoque oral o Enseñanza situacional de la lengua

El Enfoque oral o Enseñanza situacional de la lengua surgió del trabajo de varios lingüistas británicos en los años veinte y treinta del siglo pasado. Palmer, Hornby y otros lingüistas conocían el Método directo e intentaron desarrollar una base más científica para un método oral de enseñanza del inglés. Este enfoque metodológico incluía los principios sistemáticos de selección (procedimientos para elegir el contenido léxico y gramatical), gradación (principios que determinaban la organización y secuencia del contenido) y presentación (técnicas para la presentación y la práctica de los elementos en un curso).

<b>Nombre del método</b>	<b>Enfoque oral o Enseñanza situacional de la lengua</b>
<b>Antecedentes y características</b>	Origen: Gran Bretaña Autores: Palmer y Hornby  Características: <ul style="list-style-type: none"><li>• principios sistemáticos de selección, gradación y presentación</li><li>• la enseñanza empieza con la lengua oral</li><li>• se utiliza la lengua meta</li><li>• los nuevos elementos se introducen y se practican en situaciones</li><li>• gramática inductiva</li></ul>
<b>Teoría lingüística</b>	Estructuralismo británico
<b>Teoría del aprendizaje</b>	Variante de teoría conductista
<b>Objetivos</b>	Competencia práctica de las cuatro destrezas a través de las estructuras, con prioridad a la expresión oral. Fundamental la corrección de errores
<b>Papel del profesor</b>	Tiene tres funciones principales: <ul style="list-style-type: none"><li>• sirve de modelo, crea las situaciones</li><li>• hábil manipulador pues dirige las lecciones y el ritmo</li><li>• está al acecho de errores</li></ul>
<b>Papel del alumno</b>	El alumno simplemente escucha y repite No tiene ningún control sobre el contenido del aprendizaje

<b>Procedimientos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de la lengua meta (únicamente)</li> </ul> Material: <ul style="list-style-type: none"> <li>• libro de texto solamente como guía del proceso; ayudas visuales</li> <li>• Vocabulario contextualizado</li> </ul> Recursos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• objetos, dibujos, fotografías, mapas, mímica</li> </ul>
-----------------------	--

### 3. Método audiolingüístico

La entrada de Estados Unidos a la Segunda Guerra Mundial tuvo un efecto significativo en la enseñanza de lenguas en este país; para que el gobierno pudiera tener personas que conocieran diferentes lenguas y que tuvieran la capacidad de trabajar como intérpretes y traductores, fue necesario que se creara un programa especial para la enseñanza de lenguas. El gobierno pidió a las universidades americanas que desarrollaran programas de lenguas extranjeras para el personal militar. De esta manera, en 1942 se inició el Programa para la Formación Especializada del Ejército, el cual duró dos años y logró atraer la atención de la prensa y de la comunidad académica debido a que este suceso dejó ver lo imprescindible de nuevos enfoques, sobre todo porque Estados Unidos había surgido en el contexto internacional como un país poderoso. De esta forma los lingüistas americanos desarrollaron a mediados de los años cincuenta el Método audiolingüístico.

<b>Nombre del método</b>	<b>Método audiolingüístico</b>
<b>Antecedentes y características</b>	Origen: Estados Unidos Autor: Charles Fries (lingüista estructural)  Características: <ul style="list-style-type: none"> <li>• muy parecido al Enfoque oral británico, pero su principal diferencia el análisis contrastivo</li> <li>• práctica audiolingual</li> <li>• se utiliza la lengua meta</li> <li>• gramática inductiva</li> <li>• enfoque basado en estructuras</li> </ul>

<b>Teoría lingüística</b>	Estructuralismo
<b>Teoría del aprendizaje</b>	Conductista
<b>Objetivos</b>	Objetivos a corto plazo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• comprensión oral, corrección fonética, reconocimiento de los símbolos del habla y habilidad para reproducir estos símbolos por escrito</li> </ul> Objetivo a largo plazo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• dominar la lengua como nativos</li> </ul>
<b>Papel del profesor</b>	Es central y activo Método controlado por el profesor, el cual: <ul style="list-style-type: none"> <li>• modela la lengua objeto</li> <li>• controla la dirección y el ritmo de aprendizaje</li> <li>• comprueba y corrige la actuación de los alumnos</li> </ul>
<b>Papel del alumno</b>	Los alumnos son organismos que pueden ser dirigidos para producir respuestas correctas Desempeñan un papel pasivo pues sólo responden a estímulos
<b>Procedimientos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se centra en la producción oral inmediata y correcta</li> <li>• Muy poca importancia a la explicación gramatical</li> <li>• Se desaconseja la traducción; sólo uso de la lengua meta</li> <li>• Repetición oral de las estructuras básicas de la oración</li> <li>• Memorización de diálogos</li> <li>• Imitación; uso del libro sólo para ejercicios de seguimiento</li> </ul>

#### 4. Enseñanza comunicativa de la lengua

La Enseñanza comunicativa de la lengua tiene sus orígenes en los cambios que se suscitaron en la enseñanza de lenguas en Gran Bretaña a finales de los años sesenta. Dichos cambios surgieron a la par del rechazo que se dio en los Estados Unidos a la teoría lingüística del Método audiolingüístico, pues tan pronto como surgió éste, los lingüistas británicos empezaron —a su vez— a poner en duda los supuestos teóricos de la Enseñanza situacional de la lengua.

Todo esto se dio, en parte, como respuesta a las críticas del lingüista americano Noam Chomsky en contra de la teoría estructural en su ya clásico libro *Syntactic Structures* (1975). Chomsky demostró que las teorías estructurales del momento no podían explicar por sí mismas algunas características fundamentales de la lengua, como lo es la creatividad. De la misma manera, los lingüistas

británicos destacaron la importancia del potencial funcional y comunicativo de la lengua, cuestión fundamental de la lengua que no se consideraba en ningún enfoque sobre la enseñanza de idiomas del momento. Otro factor de cambio proviene de las revolucionarias realidades educativas en Europa.

<b>Nombre del método</b>	<b>Enseñanza comunicativa de la lengua</b> ES CONSIDERADO UN ENFOQUE Y NO UN MÉTODO
<b>Antecedentes y características</b>	<p>Origen: Gran Bretaña</p> <p>Autores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wilkins, con su libro <i>Notional Syllabuses</i> (1976), tuvo una gran influencia en el desarrollo de la Enseñanza comunicativa de la lengua</li> <li>• El Consejo de Europa; los escritos de Wilkins, Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Jonson y otros lingüistas británicos; la rápida aceptación de estas ideas por los autores de libros de texto dieron prominencia internacional al Enfoque comunicativo o Enseñanza comunicativa de la lengua</li> </ul> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conforme a Howatt, existe una versión débil y una fuerte de este enfoque</li> <li>• es el más amplio de todos los “métodos” y diferente</li> <li>• no hay un texto o autoridad única, ni un modelo aceptado universalmente como definitivo</li> <li>• integra lo funcional y lo gramatical</li> <li>• hay muchas propuestas y modelos de programas, como el de tareas</li> <li>• la variedad de ejercicios y actividades compatibles con el enfoque es ilimitada, aunque no son exclusivos</li> <li>• los procedimientos anteriores no se rechazan, se reinterpretan y se amplían</li> <li>• la importancia de la gramática es nula</li> <li>• la corrección es poco frecuente o no existe</li> <li>• gramática inductiva</li> </ul>
<b>Teoría lingüística</b>	Parte de la idea de que la lengua es comunicación, por lo que tiene una base teórica de gran riqueza, pero ecléctica
<b>Teoría del aprendizaje</b>	Poco se ha escrito sobre la teoría del aprendizaje que sustenta la Enseñanza comunicativa de la lengua, sin embargo se pueden apreciar elementos de la teoría cognoscitiva, pues da peso a la práctica como medio para desarrollar las destrezas comunicativas
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La competencia comunicativa es la meta final</li> <li>• El desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas</li> <li>• La enseñanza deberá reflejar las necesidades particulares de los alumnos de acuerdo con el nivel de los mismos y sus necesidades</li> </ul>

	comunicativas
<b>Papel del profesor</b>	Los profesores asumen varios papeles cuya alcance dependerá de la versión adoptada, los cuales pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> <li>• facilitador del proceso de comunicación</li> <li>• organizador de recursos</li> <li>• guía e investigador</li> <li>• analista de necesidades</li> <li>• consejero</li> <li>• gestor del proceso de grupo</li> </ul>
<b>Papel del alumno</b>	Negociador entre él mismo, el proceso de aprendizaje y el propósito del aprendizaje
<b>Procedimientos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de la lengua meta</li> <li>• Se utiliza un texto oral o escrito como base para extraer el tema y los contenidos gramaticales</li> <li>• Este texto se utiliza también para desarrollar habilidades de comprensión</li> <li>• La gramática se enseña de manera inductiva</li> <li>• Se utilizan materiales auténticos o semiauténticos</li> <li>• Se enfatiza la expresión oral y la interacción</li> <li>• Se tiene en cuenta la dimensión social de la lengua meta (registro formal e informal)</li> </ul>

### 5. Respuesta física total

El método de Respuesta física total es uno que coordina el habla con la acción, y que pretende enseñar la lengua a través de la actividad física. Conforme a este método, las actividades combinadas aumentan la probabilidad de recordar con éxito.

<b>Nombre del método</b>	<b>Respuesta física total</b>
<b>Antecedentes y características</b>	<p>Origen: Estados Unidos  Autor: James Asher (1965), profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José, California</p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• las metas deben conseguirse por medio de la acción con estructuras en imperativo</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poca corrección al principio, después más frecuente</li> <li>• gramática inductiva</li> <li>• considera que la reducción del estrés ayuda al aprendizaje satisfactorio</li> <li>• estima que el aprendizaje de la lengua extranjera es igual al de la lengua materna</li> </ul>
<b>Teoría lingüística</b>	Tiene presupuestos estructuralistas
<b>Teoría del aprendizaje</b>	Las teorías del aprendizaje de este método recuerdan los planteamientos conductistas
<b>Objetivos</b>	Prioridad a la comprensión oral
<b>Papel del profesor</b>	Papel activo y directo Es quien decide qué se enseña Controla la lengua que recibe el alumno
<b>Papel del alumno</b>	El alumno escucha y actúa Tiene poca influencia sobre los contenidos de aprendizaje
<b>Procedimientos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de la lengua materna y la lengua meta</li> <li>• El estudiante ejecuta órdenes dadas por el profesor</li> <li>• Se busca la automatización</li> </ul> Materiales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• no hay libro</li> <li>• apoyos visuales y objetos reales</li> </ul>

## 6. Vía silenciosa

La Vía silenciosa es el nombre de un método de enseñanza de lenguas creado por Caleb Gattegno; la característica que dio reconocimiento a este método es el uso de regletas de colores para codificar los sonidos y se basa en el supuesto de que el profesor debe guardar el mayor silencio posible en el aula.

<b>Nombre del método</b>	<b>Vía silenciosa</b>
<b>Antecedentes y características</b>	Origen: Estados Unidos Autor: Caleb Gattegno (1972) parte de su propia experiencia en la enseñanza de la lectura y las matemáticas por medio del uso de regletas de colores  Características: <ul style="list-style-type: none"> <li>• uso de regletas de colores para codificar los sonidos</li> <li>• gramática inductiva</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• autocorrección o corrección en parejas</li> <li>• el profesor guarda el mayor silencio posible</li> <li>• el centro de la atención es el alumno</li> </ul>
<b>Teoría lingüística</b>	Estructuralista
<b>Teoría del aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afirma que los procesos en el aprendizaje de una segunda lengua son radicalmente diferentes de los usados para aprender una primera lengua</li> <li>• Propone el “enfoque artificial”, el cual se basa en el compromiso personal con la adquisición de la lengua a través del conocimiento silencioso y el ensayo activo, lo que coloca al alumno como el centro de atención, con sus prioridades y compromisos</li> <li>• La Vía silenciosa pretende facilitar el “aprender a aprender”</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	Desarrollar los elementos orales y auditivos básicos de la lengua objeto. Se busca una fluidez en la lengua objeto como la de un nativo (pronunciación correcta)
<b>Papel del profesor</b>	<p>Guardar silencio el mayor tiempo posible en la clase</p> <p>Es responsable de crear un ambiente que motive la participación</p> <p>Va mostrando las regletas o señalando las palabras</p> <p>La tarea del profesor en este método es enseñar, examinar y evaluar, y apartarse del camino. Su papel es de un observador neutral. No corrige</p>
<b>Papel del alumno</b>	<p>Ejerce una fuerte influencia sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros y, en menor grado, sobre el contenido lingüístico que se enseña</p> <p>Puede desempeñar varios papeles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• como individuo independiente</li> <li>• como miembro del grupo</li> <li>• un alumno también debe ser profesor</li> </ul>
<b>Procedimientos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La primera parte se centra en la pronunciación. El profesor ofrece un modelo de la misma y, sin hablar, señala símbolos individuales y su combinación. Dice una palabra y pide al alumno que adivine la secuencia de símbolos</li> <li>• Después se practican las estructuras de la oración y el vocabulario; pide a un alumno que intente producir un enunciado e indica si es correcto</li> <li>• El profesor creará una situación artificial para que los alumnos puedan practicar utilizando las regletas</li> </ul> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• regletas de colores que representan los sonidos de la lengua extranjera</li> <li>• murales de colores para enseñar el vocabulario y la pronunciación</li> <li>• un puntero y ejercicios de lectura y escritura</li> </ul>



## 7. Aprendizaje comunitario de la lengua

Este método fue desarrollado por Charles A. Curran y sus colegas. Curran era especialista en Consejo psicológico y profesor de psicología, por lo que este método representa la aplicación de esta teoría a la enseñanza de idiomas, dentro de la que es conocido como un ejemplo del “enfoque humanístico”. El Aprendizaje comunitario de la lengua se fundamenta en la teoría rogeriana, la cual consiste en una persona que aconseja y ayuda a otra que tiene un problema o necesidad.

<b>Nombre del método</b>	<b>Aprendizaje comunitario de la lengua</b>
<b>Antecedentes y características</b>	Origen: Estados Unidos Autor: Charles A. Curran (Universidad de Loyola, Chicago, 1976), basado en las teorías de Carl Rogers, padre de la teoría rogeriana del Consejo psicológico  Características: <ul style="list-style-type: none"><li>• los alumnos usan su lengua materna y el profesor traduce</li><li>• no utiliza un programa, pues cada curso desarrolla el propio porque cada curso es único</li><li>• combina actividades y tareas de aprendizaje innovadoras con otras más convencionales</li><li>• es un método que se centra en el alumno</li></ul>
<b>Teoría lingüística</b>	Teoría de la lengua alternativa denominada “lengua como proceso social”
<b>Teoría del aprendizaje</b>	Defiende un enfoque global en el aprendizaje de la lengua: el verdadero aprendizaje humano es tanto cognitivo como afectivo
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Que el profesor pueda transferir satisfactoriamente su conocimiento y su competencia de la lengua objeto a los alumnos</li><li>• Una competencia de la lengua objeto cercana a la del hablante nativo</li></ul>
<b>Papel del profesor</b>	La función del profesor deriva de las que tiene el asesor en los grupos de encuentro de Rogers Otros papeles más específicos se relacionan con las cinco etapas. Primero da apoyo, traduce, da un modelo para imitar. Después comprueba y proporciona ayuda, corrige, ofrece expresiones y aconseja

<b>Papel del alumno</b>	<p>Pertenece a una comunidad con sus compañeros y profesor, por lo que aprende mediante la interacción con sus miembros</p> <p>Los papeles del alumno reflejan cinco etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dependencia</li> <li>• autoafirmación</li> <li>• resentimiento e indignación</li> <li>• tolerancia</li> <li>• independencia</li> </ul>
<b>Procedimientos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes se sientan en círculo para promover la interacción; un alumno dice algo en su lengua materna y el profesor traduce a la lengua extranjera, el alumno lo repite para que se grabe en una cinta</li> <li>• No hay un programa específico ni libro</li> <li>• Al final de la clase los estudiantes dicen cómo se sintieron</li> </ul>

## 8. *Enfoque natural*

Este método surgió a partir de las experiencias de Tracy Terrell como profesora de español en California. Terrell se asoció con Stephen Krashen, lingüista de la Universidad del Sur de California, para elaborar una fundamentación teórica de este método basándose en la teoría de Krashen sobre la adquisición de segundas lenguas.

Como los autores relacionan su método con el Método natural, algunas personas han asumido que son sinónimos; sin embargo, aunque provengan de una misma tradición, la realidad es que hay diferencias sustanciales entre estos dos métodos, las cuales es necesario tener en cuenta. El Método natural es otro término para referirse al Método directo, el cual basaba sus principios en los necesarios para la enseñanza naturalista de la lengua con niños pequeños. A diferencia del Método directo, que le da más importancia a los monólogos del profesor, a la repetición directa y a las preguntas y respuestas formales, el Enfoque natural pone más énfasis en la exposición a la lengua que en su práctica.

<b>Nombre del método</b>	<b>Enfoque natural</b>
<b>Antecedentes y características</b>	<p>Origen: Estados Unidos            Autor: Tracy Terrell y Stephen Krashen (1983); proviene de la misma tradición que el Método natural o Método directo, mas con diferencias importantes</p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rechaza la enseñanza explícita de la gramática</li> <li>• énfasis en la comprensión auditiva y la lectura, la producción oral llegará por sí sola en su momento</li> <li>• papel central del profesor en mayor medida que en otros métodos comunicativos contemporáneos;</li> <li>• uso de técnicas conocidas, pero centradas más en proporcionar información de entrada ("input") comprensible y significativa que en la producción de oraciones perfectas</li> </ul>
<b>Teoría lingüística</b>	<p>Dan poca relevancia a la teoría de la lengua. Es más trascendental el significado que la gramática de la lengua. Sin embargo, consideran que el aprendizaje de la lengua consiste en el dominio gradual de las "estructuras"</p>
<b>Teoría del aprendizaje</b>	<p>Teoría de la adquisición de la lengua según Krashen, cuyos aspectos fundamentales se basan en cinco hipótesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hipótesis de adquisición/aprendizaje</li> <li>• hipótesis del monitor</li> <li>• hipótesis del orden natural</li> <li>• hipótesis de la información de entrada ("input")</li> <li>• hipótesis del filtro afectivo</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<p>Competencia comunicativa; los objetivos específicos dependen de las necesidades, de las destrezas y del nivel de conocimientos del alumno</p>
<b>Papel del profesor</b>	<p>Desempeña tres papeles fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fuente principal de información de entrada ("input") comprensible en la lengua objeto</li> <li>• crea un clima de clase interesante y relajado, no corrige los errores</li> <li>• debe elegir y organizar actividades de clase (material y uso)</li> </ul>
<b>Papel del alumno</b>	<p>Cambian de acuerdo con su estadio de desarrollo lingüístico, pero en general tienen cuatro responsabilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aportar información sobre sus objetivos específicos</li> <li>• papel activo en la información de entrada comprensible</li> <li>• decidir cuándo empiezan a producir la lengua y cuándo avanzan</li> <li>• decidir con el profesor la cantidad de tiempo para los ejercicios de aprendizaje</li> </ul>
<b>Procedimientos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de la lengua meta en citas comunicativas, pero sólo hasta que el alumno está listo, el profesor no lo obliga</li> <li>• Adopta técnicas y actividades de otros métodos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las técnicas que emplea se centran más en actividades prácticas comprensibles y significativas que en la producción de oraciones gramaticalmente perfectas</li> </ul> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• auténticos, los cuales provienen más del mundo real que de los libros de texto</li> <li>• se considera a los juegos como materiales útiles</li> </ul>
--	--

## 9. Sugestopedia

Desarrollado por el educador y psiquiatra búlgaro Georgi Lozano, es un método basado en una serie de recomendaciones de aprendizaje derivadas de la Sugestología, ciencia que estudia sistemáticamente las influencias irracionales e inconscientes a las que los seres humanos responden de manera constante. Este método trata de utilizar y controlar dichas influencias y reconducirlas para mejorar el aprendizaje.

Nombre del método	Sugestopedia
<b>Antecedentes y características</b>	<p>Origen: Bulgaria</p> <p>Autor: Georgi Lozanov (1978); tiene fundamentos en la Sugestología</p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• el entorno (decoración, mobiliario, organización del aula, música de fondo)</li> <li>• gramática explícita, pero mínima</li> <li>• los errores y su corrección no son importantes</li> <li>• los estudiantes adoptan una nueva identidad</li> <li>• pone énfasis en la traducción léxica</li> <li>• garantiza el éxito</li> </ul>
<b>Teoría lingüística</b>	Formalmente no hay

<b>Teoría del aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugestión</li> <li>• Psiquiatría</li> <li>• Terapia musical</li> </ul> <p>Componentes teóricos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• autoridad</li> <li>• infantilización</li> <li>• entonación, ritmo</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	Acelerar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua para la comunicación diaria. Eliminar barreras psicológicas negativas
<b>Papel del profesor</b>	Es la autoridad. Es el responsable de activar y fijar conocimientos Utiliza a los alumnos como modelos de corrección
<b>Papel del alumno</b>	<p>Adoptan un papel imaginario</p> <p>Deben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• respetar el papel de autoridad</li> <li>• confiar en el maestro para poder eliminar barreras</li> <li>• ser receptivos</li> <li>• ser participativos</li> <li>• estimular su propio proceso de infantilización</li> </ul>
<b>Procedimientos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se utiliza la lengua materna en las primeras lecciones</li> <li>• Se realiza en un salón en el cual los alumnos están cómodos; con iluminación agradable; sillas cómodas con música que los relaje.</li> <li>• El profesor varía el tono y ritmo al presentar los materiales; usa dramatización para apoyar la memorización. El ritmo con que presenta los materiales se ajusta al ritmo de la música</li> <li>• El profesor presenta material, analiza y traduce</li> </ul> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• textos con fuerza emotiva, calidad literaria y personajes interesantes</li> <li>• cintas de audio, elementos para la clase y música</li> </ul>

## **CAPÍTULO SEGUNDO**

### **LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN LA CIUDAD DE MÉXICO**

#### **I. LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES DE LA CIUDAD DE MÉXICO**

##### *1. Introducción*

En la Ciudad de México existen diversas escuelas que imparten cursos de español para extranjeros, sin embargo en esta disertación específicamente se mencionarán sólo las universidades públicas y privadas que dan esta clase de servicio, por considerar que este tipo de instituciones son las que, en mayor o menor medida, presentan un trabajo respaldado por su carácter universitario y humanístico, no siempre manifiesto en escuelas de otra índole, además de ser demasiado amplio el campo de referencia como para tenerlo en cuenta dentro del análisis de este capítulo.

El primero que es preciso mencionar es el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por ser una institución no sólo con gran prestigio y trayectoria en este ámbito, sino por ser la única en México en elaborar los materiales didácticos con los que, todavía, se trabaja en la mayoría de las instituciones que imparten clases de español. Dentro de la UNAM, también se puede mencionar a la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, la cual tiene algunas variantes en cuanto a tiempo y, tal vez, la jerarquía de niveles con respecto a los cursos impartidos en el CEPE, en Ciudad Universitaria (CU).

Dentro de las universidades públicas se puede señalar que el Instituto Politécnico Nacional (IPN), en su centro de idiomas de Zacatenco, da un curso de español para extranjeros. De este centro es poco lo que se sabe, excepto que son dos los niveles que se ofrecen y un taller de español dirigido a extranjeros que

desean aprender o mejorar sus conocimientos de español. Dichos talleres se apoyan en un libro de texto, material didáctico, películas y videos; mas, en cuanto a la información que se comparte en su página de internet respecto al libro de texto que usan, es casi nula.

Otra institución pública que imparte este tipo de cursos, dentro de su Centro de Lenguas Extranjeras, pero del que realmente se tiene poca referencia en cuanto a estructura, tipos de cursos, materiales didácticos, etc., es la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

De las universidades privadas se pueden enlistar las siguientes: la Iberoamericana, el Tecnológico de Monterrey (TEC de Monterrey), la Panamericana y La Salle.

La Universidad Iberoamericana tiene un programa llamado: *The Summer Program for International Students. Course Selection for Spanish Language and Latin American Culture* (“Programa de verano para estudiantes internacionales. Selección de cursos de idioma español y cultura lationamericana”), el cual incluye tres posibilidades de cursos: *Spanish Language* (donde se imparten cursos de español desde los niveles básicos hasta avanzados, en los que se usan los materiales de la UNAM), *Complementary Courses*, y *Spanish for Teacher* (“Cursos complementarios” y “Español para profesores”).

El Tecnológico de Monterrey proporciona cursos de español para extranjeros como parte de las posibilidades que sus alumnos extranjeros pueden considerar dentro sus actividades al visitar México. Su nicho de estudiantes está prácticamente reducido a sus propios alumnos que vienen de intercambio, no obstante igualmente es posible que personas externas tomen cursos de español en esta universidad. El TEC aplica un examen de ubicación de español en línea que valora el nivel de conocimiento del idioma; normalmente lo aplican a los alumnos de intercambio antes de que lleguen al campus. Este centro no utiliza un libro para la impartición de sus cursos.

La Universidad Panamericana cuenta con cursos de español para los niveles desde básico hasta avanzado, los cuales están principalmente dirigidos a sus alumnos de intercambio, sin embargo los alumnos externos también pueden

estudiar aquí. Por ejemplo, tienen programas de verano donde alumnos extranjeros vienen a realizar diferentes estudios, incluidas prácticas profesionales, y a la vez toman cursos de español. La duración de estos programas varía desde cuatro hasta ocho semanas. En cuanto al material didáctico, actualmente están usando los libros *En acción*, los cuales han sido adaptados de su versión española; anteriormente usaban los libros de la UNAM (*Pido la palabra*).

Específicamente sobre los cursos que imparte la Universidad La Salle versará el siguiente subapartado.

Por último, es necesario mencionar que, aunque existe un significativo nicho para la enseñanza de español para extranjeros, por ser México uno de los destinos preferidos de muchos (de muy diversas nacionalidades y circunstancias) para aprender español, se puede apreciar claramente que todas estas instituciones, unas más que otras, todavía están en pañales en esta área, pero que, dada la importancia y el “boom” que se ha desatado en el mundo (sobre todo en Europa) por aprender español, serán instituciones clave en el crecimiento y reconocimiento de la enseñanza de este idioma a nivel mundial.

## *2. El Centro Internacional de Educación La Salle (CIEL): antecedentes históricos, su visión y su misión*

El Centro Internacional de Educación La Salle (CIEL) inició en 1993 como un área especializada dentro de la Coordinación del Centro de Idiomas de la Universidad La Salle (ULSA). Al principio tuvo diferentes nombres como Relaciones Internacionales y Relaciones e Intercambio Universitario. Desde su fundación hasta 1996 funcionó en conjunto con la Coordinación del Centro de Idiomas; sin embargo, en ese año se creó el área de Programas Especiales para Extranjeros, con lo cual fue necesario abrir un anexo en la Casa Rosa: el Quinto Patio (1998), así como agregar un área de Logística y Promoción. Al año siguiente nació el área de Español para extranjeros y Hospedaje, que maneja todo lo relacionado con cursos de español para extranjeros durante todo el año; asimismo supervisa y



coordina a las familias anfitrionas que reciben a los extranjeros, en el caso de personas que están dentro de los programas de intercambio estudiantil de la misma escuela.

La función del área del Programa Especial para Extranjeros es diseñar, elaborar, coordinar y ejecutar programas académicos y culturales dirigidos *ex profeso* a individuos o grupos de instituciones extranjeras que no están incluidos en la curricula normal de la ULSA o en los ofrecimientos ya establecidos en la misma, así como apoyar la coordinación en la supervisión general de los servicios externos para extranjeros como los son los programas de Español para extranjeros y el de Hospedaje.

Específicamente el área de Español para extranjeros se encarga de supervisar y coordinar los cursos de español para extranjeros, los cuales se ofrecen y se imparten al público en general, no sólo a los alumnos de los programas académicos de intercambio.

En cuanto a su misión y su visión, a casi diez años de iniciadas las labores de esta área, no son del todo claras o aún no se han concretado dentro del plan curricular de la institución. Lo cual sería la primera propuesta de este trabajo: el área de Español para extranjeros, perteneciente al CIEL de la Universidad La Salle, requiere de una revisión de sus objetivos, de su misión y de su visión dentro de la institución y su plan curricular, para que de esta manera pueda crecer y desarrollarse un área docente muy importante, y no sólo contemplarla como un anexo que da servicios independientes de la misión y visión de la ULSA.

### *3. Niveles, cursos, métodos, material didáctico y tipos de evaluación*

El área de Español para extranjeros ofrece cursos desde nivel básico hasta avanzado, en los que se pretende dar al alumno una enseñanza integral no sólo del idioma español sino de la cultura, tradiciones e historia de México. Por lo que en general se han dividido los niveles en: tres básicos, dos intermedios y dos

avanzados. Esta división ha sido producto de varias modificaciones a lo largo de los más de diez años que han pasado desde que fue creada el área.

Los cursos pueden ser intensivos, con una duración de tres semanas (tres horas diarias), semi-intensivos, con una duración de tres semanas (una hora y media diarias), o igualmente semi-intensivos pero con una duración de cinco semanas (una hora y media, tres veces a la semana). Asimismo existe un programa intensivo de verano, dirigido especialmente a los alumnos que provienen de universidades extranjeras que vienen a estudiar al CIEL por medio de un programa académico. En algunas ocasiones, cuando la situación lo amerita, se abren cursos especiales para extranjeros que necesitan un tipo diferente de clase, como, por ejemplo, español para negocios, o con una duración menor o mayor tanto en número de horas como en lapso de días. Los cursos normalmente se imparten en grupos pequeños de máximo ocho personas, sin embargo también se dan clases particulares cuando el caso así lo requiere.

Los libros que se usan actualmente, desde finales del 2005, para impartir las clases en los tres niveles básicos son: *Estoy listo 1*, *Estoy listo 2* y *Estoy listo 3*; anteriormente se usaban *Pido la palabra 1er nivel* y *Pido la palabra 2o nivel*. Para los niveles intermedios se usa el libro *Pido la palabra 3er nivel* (el cual se imparte en dos sesiones); para los niveles avanzados se utilizan *Pido la palabra 4o nivel* y *Pido la palabra 5o nivel*. Es importante mencionar el esfuerzo que se hace en el CIEL por trabajar con los libros de *Pido la palabra*, principalmente con el del *3er nivel*, puesto que son materiales que, como ya se mencionó, tienen veinte años de haber sido elaborados. Y aun cuando la UNAM está trabajando para sacar libros nuevos (incluso ya están usando en el CEPE los que tienen editados), la verdad es que la serie *Pido la palabra* sigue siendo el único material completo con que se cuenta en México para impartir las clases de español a los extranjeros, ya que aunque existen otros métodos, éstos no son adecuados para el contexto de México o sólo tienen el o los libros para los niveles iniciales.

Además de los libros, se intenta utilizar diferentes materiales didácticos y dinámicas de grupo, sin embargo no siempre es posible debido a los tiempos pues aun cuando los grupos son pequeños, a veces los temas que se deben ver en

cada nivel son muchos y en los casos de niveles intermedios y avanzados algunos son temas complejos.

Dentro de la Universidad, los materiales didácticos con los que cuenta el profesor en esta área son: grabadoras, pizarrones blancos, marcadores, retro-proyectores, laptops, cañones, además de los materiales que el profesor, de manera personal, puede traer a su clase como lo son: juegos, revistas, periódicos, lecturas, películas, cds de música, etcétera.

En cuanto a los tipos de evaluación, la Universidad dispone desde hace unos seis años de exámenes de colocación tanto escritos como orales, con los cuales se pretende situar a los alumnos en el nivel adecuado a sus conocimientos o incluso a sus habilidades. Ya en los cursos, en cada nivel se aplican dos exámenes, uno parcial y uno final; sin embargo, no sólo se evalúa la parte escrita, sino también es indispensable que cada profesor evalúe a sus estudiantes en la parte oral, la cual cada maestro determina cómo va a ser, puesto que para evaluar esta habilidad no existe un examen o un consenso entre los profesores o reglas estipuladas por parte de la coordinación. Por lo que ésta sería la segunda recomendación: es necesario establecer los criterios de la evaluación oral para cada uno de los niveles o tipo de cursos que la institución imparte.

Los exámenes de evaluación constan cada uno de una parte auditiva, una gramatical, otra de comprensión de lectura y una de redacción o producción escrita, es decir, cada examen (tanto el parcial como el final) tiene como objetivo evaluar (aunque muchas veces sólo termina siendo una calificación) las diferentes habilidades comunicativas o lingüísticas de los estudiantes.

Con respecto al método que se usa para impartir los cursos, se puede concluir que es ecléctico, pues aun cuando los libros tienen un cierto diseño comunicativo, no lo son del todo, además de ser solamente un recurso didáctico y no lo único que el profesor puede usar en clase.

#### 4. *Propuestas*

Como se mencionó en el segundo apartado, la primera propuesta sería que el CIEL revise sus objetivos, su misión y su visión tanto individual como general al ser parte de una institución tan grande como lo es la Universidad La Salle. Para esto es importante ubicar al CIEL dentro del plan curricular de la misma, a fin de darle una formalidad adecuada y permitirle el crecimiento necesario y acorde con una institución de esta índole. Igualmente son indispensables los planes de estudio para cada uno de los niveles e incluso para cada uno de los tipos de cursos, puesto que algunos presentan características y necesidades específicas, con lo cual los profesores podrían trabajar más ordenadamente y, tal vez, les permitiría mejorar la calidad de sus clases al tener previamente un panorama general y una posible dosificación de temas y del tiempo requerido para cubrirlos. Aunque la experiencia proporciona un plan de trabajo mental para cada uno de los cursos y situaciones, lo ideal sería formalizarlos por medio de planes de estudio, tanto en papel como en archivos electrónicos, que formen parte del currículo del CIEL, además de estar inmersos en el que corresponde a la Universidad La Salle.

La segunda propuesta sería con respecto a la evaluación oral dentro de los cursos, la cual en realidad se da conforme al libre albedrío de los profesores debido a la falta de criterios unificados para hacer de ella una parte integral de toda la evaluación en la enseñanza del español.

La siguiente propuesta está relacionada con el material didáctico que la Universidad proporciona a los profesores: es insuficiente y es fundamental actualizarlo, por ejemplo los audios para exámenes continúan en casetes en lugar de cds, por lo que no tienen una aceptable calidad auditiva; la mayoría de las grabadoras para cd no tiene la posibilidad de tocar MP3, por lo que mucho material que los profesores pudieran usar se queda sin posibilidades de utilizarse; el CIEL no cuenta con salones propios, por tanto las clases tienen que ser en diversos salones de la Universidad, los cuales en muchas ocasiones no son apropiados para este tipo de clase.

Es importante mencionar que, como parte del servicio que el CIEL y sus diferentes áreas ofrecen, está el hecho de que la atención en las oficinas se da en inglés, algo que es contradictorio en especial en el departamento de Español para extranjeros, porque en ningún otro país se le habla al estudiante extranjero en su idioma sino, por el contrario, se le exige que hable el idioma del país por lo menos lo básico para darse a entender en una situación así, tanto si va a estudiarlo como si va a estudiar algún grado escolar.

También es evidente el problema relacionado con la planta docente, puesto que en realidad en el CIEL no existe una que trabaje de manera permanente, y esta constante rotación de profesores igualmente impide el sano crecimiento del área.

En cuanto a los cursos, es esencial mencionar que, aunque muchos alumnos vienen por poco tiempo y por esa razón les interesa tomar clases por períodos cortos, muchos otros vienen por lapsos más largos, por lo que necesitan más tiempo para poder practicar y asimilar la información, la cual en el caso de los cursos intensivos es muchísima. Sería enriquecedor reevaluar los periodos de clases, así como considerar la posibilidad de hacer los cursos intensivos de cuatro semanas para que de esa manera tanto los alumnos como los profesores tengan más ocasiones de hacer una clase que dé mejores resultados, basados en la práctica adecuada (con suficientes ejercicios y actividades) de las cuatro habilidades comunicativas. Asimismo esta práctica se podría impulsar por medio de diversos cursos de cultura mexicana, los cuales no existen dentro de las áreas o programas del CIEL, y aunque sí hay algunos dentro de las actividades generales de la universidad, éstos están desvinculados de los objetivos y precisiones de los cursos de español para extranjeros.

En conclusión, es mucho lo que puede hacer La Universidad La Salle para impulsar su departamento de Español para extranjeros dentro del CIEL, con lo cual crecería como institución universitaria tanto dentro del país como fuera, al dejar una buena referencia de un excelente lugar para aprender español, y no sólo como universidad sino como país.

**CAPÍTULO TERCERO**  
**ANÁLISIS Y CONTRASTE DE LOS LIBROS**  
***PIDO LA PALABRA 1er NIVEL Y PIDO LA PALABRA 3er NIVEL***

I. LA ELABORACIÓN Y USO DE MATERIALES COMO APOYO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

1. *Introducción*

El CEPE surgió en 1921 como una escuela de verano que ofrecía cursos de español a alumnos estadounidenses. Su primera sede fue el antiguo edificio de la calle Licenciado Verdad esquina con Guatemala; con el tiempo, cambió varias veces de nombre y de sede, hasta que llegó a ser el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE). También pasó de dar cursos de verano a impartir cursos continuos; actualmente cuenta con sedes en Polanco, en Taxco, Estados Unidos y Canadá; hoy en día recibe alumnos de todas partes del mundo, así como estudiantes mexicanos, los cuales se inscriben a diferentes cursos (Arte, Literatura, Historia, Ciencias Sociales y Formación de profesores de español, este último tanto presencial como en línea).

Debido al poco material didáctico de apoyo que existía para enseñar español a extranjeros, en 1980 el CEPE inició el proyecto universitario para elaborar un conjunto de libros de texto que cubriera esta necesidad: *Pido la palabra*. Esta serie de cinco libros, que el Centro de Enseñanza para Extranjeros desarrolló hace ya veinte de años, se sigue utilizando no sólo en México, sino en diversas instituciones de todo el mundo. Esto refleja claramente la importancia del español como idioma y, por consiguiente, la de la elaboración de materiales didácticos adecuados para la enseñanza del mismo.

Sin embargo, para poder diseñar nuevos materiales no siempre es indispensable desechar por completo lo viejo, es decir, es fundamental revisar lo que ya se tiene, encontrar lo valioso del mismo y aprovecharlo. Por lo que en este

capítulo se analizarán dos de los cinco libros de los que consta la serie de *Pido la palabra* y se hará un contraste entre ambos, esto con la finalidad de encontrar los puntos buenos, lo rescatable y lo que posiblemente es inadecuado o incluso causa problemas al utilizar el material en clase.

Esta serie de libros fue desarrollada para trabajarla primordialmente en un contexto de inmersión total, como apoyo en la enseñanza del español como segunda lengua. Su importancia radica en que ha sido por mucho tiempo casi el único material con que ha contado el profesor de esta área en México pues, por un lado, los diversos libros que han llegado al país desde España no han podido ser utilizados debido al vocabulario descontextualizado, más que por las cuestiones didácticas; y, por otro, realmente ha existido (sorprendentemente) poco interés por parte de otras instituciones educativas en la investigación, elaboración y publicación de este tipo de material didáctico, en comparación con el reflejado en la enseñanza de idiomas extranjeros, principalmente el inglés, para la cual existen un sinnúmero de materiales de muy diversas editoriales e incluso universidades, tanto de México como de países angloparlantes. Por ello a la fecha, además de la serie de *Pido la palabra*, los libros de *Estoy listo* (elaborados y usados en el CEPE y sus diferentes centros) y la nueva serie que la UNAM está preparando (*Así hablamos. Español como lengua extranjera*), sólo existen algunas opciones como: 1) *Aula latina*, la cual es la versión mexicana —adaptada por un grupo de profesores del TEC de Monterrey— de *Aula Internacional* (Universidad Autónoma de Barcelona), es un método que consta a la fecha de tres libros que sirven hasta, aproximadamente, el nivel intermedio, es decir, no es una serie completa y además no presenta una adecuada metodología; 2) *En Acción*, de Larousse, es un método actualmente usado en la Universidad Panamericana (son cuatro libros que sirven hasta, aproximadamente, el nivel intermedio, sin embargo su principal problema es el vocabulario descontextualizado, además de presentar una variante gramatical muy específica: el uso del antepresente); 3) *Lotería*, un libro de Trillas, que consta de cinco niveles; 4) el libro de Ana Ma. Maqueo, el cual no tiene una estructuración ni un método adecuado y acorde con los nuevos métodos de enseñanza de cualquier idioma. Por consiguiente estos materiales se utilizan más

como apoyo extra, que como base para la elaboración de un plan de estudios completo y conforme a las necesidades actuales.

Un punto básico que es imprescindible destacar de la serie *Pido la palabra* es el método que la rige: el Enfoque comunicativo. Por lo que se destinará un apartado específico para hablar de él y sus características generales, para posteriormente dentro del análisis de cada uno de los libros ubicar si dichas características están o no presentes.

Aun cuando ha pasado mucho tiempo desde que se elaboraron los materiales que conforman la serie *Pido la palabra*, y es poco lo que se tiene de avance en esta área en México (desarrollo de nuevos materiales didácticos), no dejan de ser un apoyo principal tanto para los cursos de español para extranjeros como de guías para la elaboración de nuevos materiales.

## 2. *El Marco común europeo de referencia para las lenguas*

Hoy en día la elaboración de nuevos materiales didácticos para la enseñanza del español, tanto en México como prácticamente en cualquier país donde se imparta la enseñanza de este idioma, está condicionada a los lineamientos del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, el cual forma parte del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha procurado la unificación y especificación de las directrices indispensables para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, particularmente para las habladas en la Unión Europea. Pero que son perfectamente aplicables para la enseñanza-aprendizaje de otras lenguas del mundo, sobre todo para las que tienen una gran importancia por ser usadas por un número considerable de personas, como sería el caso del chino, el cual es estimado el idioma más hablado en el mundo. Aunque prácticamente sólo sea usado en China, por ser éste un país que ha ido creciendo en cuestión económica y tener prioridad en la zona, muchas personas se ven en la necesidad de aprenderlo, así



como el inglés es prioridad para la gente de China por las mismas razones de índole comercial.

Por lo tanto, las directrices del *Marco* son aplicables a un caso como éste, con lo cual se refleja su importancia a nivel mundial y no sólo dentro del contexto europeo.

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.<sup>30</sup>

El *Marco*, documento elaborado en 1971, continuamente se sigue reelaborando y actualizando, para ayudar al desarrollo de programas de lenguas modernas, suscitando la reflexión de los objetivos y de la metodología que se ha de utilizar para la enseñanza y el aprendizaje de las mismas, de tal modo que se unifiquen los criterios de los profesionales en cuanto al desarrollo curricular, la elaboración de los programas, los exámenes y los criterios de evaluación.

De manera general, se presenta aquí una sinopsis de este documento que el Instituto Cervantes, en su página electrónica, publicó con la finalidad de que los docentes especializados en la enseñanza del español tengan acceso a él.

## Sinopsis

<b>Capítulo 1</b>	<b>Define los fines, los objetivos y las funciones del <i>Marco de referencia</i></b> según los principios generales del Consejo de Europa respecto a la lengua y, en particular, el fomento del plurilingüismo en respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea. Establece así los criterios que debe cumplir el <i>Marco de referencia</i> .
<b>Capítulo 2</b>	<b>Explica el enfoque adoptado.</b> El esquema descriptivo se basa en un <b>análisis del uso de la lengua en función de las estrategias utilizadas por los alumnos para activar la competencia general y la</b>

<sup>30</sup> <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>

	<p><b>comunicativa</b> con el fin de realizar las actividades y los procesos que conllevan la expresión y la comprensión de textos y la construcción de un discurso que trate temas concretos, lo cual les permite llevar a cabo las tareas que han de afrontar bajo las condiciones y las restricciones concretas de las situaciones que surgen en los distintos ámbitos de la vida social. Las palabras en cursiva designan los parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o alumno para utilizarla.</p>
<b>Capítulo 3</b>	<p>Introduce <b>los niveles comunes de referencia</b>. El progreso en el aprendizaje de la lengua respecto a los parámetros del esquema descriptivo se puede calibrar en los términos de una serie flexible de niveles de logro, definida mediante descriptores apropiados. Este sistema debe ser suficientemente completo como para satisfacer la totalidad de las necesidades del alumno y conseguir de este modo los objetivos que interesan a los distintos proveedores o los que se exigen a los examinandos o candidatos en cuanto a una cualificación con respecto a la lengua.</p>
<b>Capítulo 4</b>	<p>Establece con cierto detalle (nunca de forma exhaustiva o concluyente) las <b>categorías</b> (clasificadas por escalas siempre que es posible) <b>necesarias para la descripción del uso de la lengua y el usuario o alumno según los parámetros descritos</b>, lo que incluye: los ámbitos y las situaciones que determinan el contexto de uso de la lengua; los temas, las tareas y los propósitos de la comunicación; las actividades comunicativas, las estrategias y los procesos; y el texto, todo ello relacionado especialmente con actividades y canales de comunicación.</p>
<b>Capítulo 5</b>	<p>Clasifica con todo detalle la <b>competencia general y la competencia comunicativa del usuario o alumno</b> utilizando escalas siempre que es posible.</p>
<b>Capítulo 6</b>	<p>Estudia los <b>procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua</b>, referidos a la <b>relación existente entre la adquisición y el aprendizaje</b>, y a la naturaleza y el desarrollo de la competencia plurilingüe, así como a las opciones metodológicas de carácter general o específico relativas a las categorías establecidas en los capítulos 3 y 4.</p>
<b>Capítulo 7</b>	<p>Examina con mayor profundidad el <b>papel de las tareas en el aprendizaje y en la enseñanza de lenguas</b>.</p>
<b>Capítulo 8</b>	<p>Se ocupa de las <b>consecuencias de la diversificación lingüística para el diseño curricular</b> y analiza asuntos como los siguientes: plurilingüismo y pluriculturalismo; objetivos de aprendizaje diferenciados; principios del diseño curricular; escenarios curriculares; el aprendizaje de idiomas a lo largo de toda la vida; modularidad y competencias parciales.</p>
<b>Capítulo 9</b>	<p>Estudia los distintos propósitos de la <b>evaluación</b> y los correspondientes <b>tipos de evaluación</b> en función de la necesidad de reconciliar los criterios enfrentados de globalidad, precisión y viabilidad operativa.</p>

<b>Anejo A</b>	Analiza el desarrollo de <b>descriptores de dominio de la lengua</b> . También explica los <b>métodos y criterios para establecer las escalas</b> , así como los requisitos para la formulación de descriptores de parámetros y categorías en general.
<b>Anejo B</b>	Ofrece una <b>visión general del proyecto suizo</b> , que elaboró y clasificó por escalas los descriptores ilustrativos. Las escalas ilustrativas de este texto aparecen ordenadas en listas con referencias a páginas.
<b>Anejo C</b>	Contiene los <b>descriptores para la autoevaluación</b> en las series de niveles adoptadas por el proyecto DIALANG de la Comisión Europea para su utilización en Internet.
<b>Anejo D</b>	Contiene los <b>descriptores de lo que “Puede hacer” la persona que se examina</b> , en las series de niveles elaboradas por la <i>Association of Language Testers in Europe</i> (ALTE).
<b>Bibliografía</b>	La bibliografía general contiene una selección de libros y de artículos que los usuarios del <i>Marco de referencia</i> pueden consultar con el fin de profundizar en los temas expuestos. La bibliografía contiene documentos importantes del Consejo de Europa así como trabajos publicados en otros lugares.

Cuadro 5. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>

### 3. Fundamentos metodológicos de la serie *Pido la Palabra*

Cuando en el CEPE, en 1980, se inició el proyecto para elaborar un material didáctico que sirviera para las clases de español a extranjeros en un contexto de inmersión total, los profesores tuvieron que ponerse de acuerdo en la metodología que sustentaría dicho material, la cual optaron porque fuera el Enfoque comunicativo, debido a que consideraron que les ofrecía la solución y las herramientas a casi todas las necesidades para un curso de este tipo.

Sin embargo, como las mismas coautoras del 1er y 3er nivel de estos libros afirmaron en *Memorias del Primer Simposio Nacional: La enseñanza de la lengua y la cultura para extranjeros*, del Centro de Enseñanza para Extranjeros: la “metodología comunicativa fue adaptada en cada uno de los

cinco libros de manera muy variada”,<sup>31</sup> pues en cada libro se tomaron diferentes matices del Enfoque comunicativo, lo cual (afirman y fundamentan) es algo que ocurre también en otros libros que utilizan la misma metodología. Estas diferencias de matices las puede percibir claramente el docente que ha trabajado con toda la serie.

Aquí es importante considerar el hecho de que aunque ya existía el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (elaborado en 1971) cuando la serie empezó a trabajarse, y aun en el desarrollo de la misma se ve reflejada la influencia de éste, en la introducción de cada uno de los libros de dicha serie no se menciona nada del *Marco*, no obstante que se hace hincapié en que la metodología que se sigue es el Enfoque comunicativo (a diferencia de los nuevos materiales que desde la página de internet del CEPE se hace mención del *Marco* y cómo esta nueva serie de libros está fundamentada en los principios del mismo). Por lo que con base en este énfasis que se observa en la introducción de todos los niveles de la serie *Pido la palabra*, a continuación se dedicará un subapartado específico para revisar las características de la metodología que la sustenta y por tanto a los dos materiales que se analizarán. Esto a pesar de que dichas características aparecen de manera general en el apartado cuarto (subapartado cuatro) del capítulo primero a modo de cuadro. Sin embargo, es esencial recordar que no será posible delimitar por completo este “método” por ser muy amplio y hasta impreciso.

#### a) El Enfoque comunicativo

La enseñanza de segundas lenguas tuvo grandes cambios con la llegada del Enfoque comunicativo, el cual surgió a raíz de la discusión generada por la introducción de dos nuevos términos por el lingüista Noam Chomsky: competencia

---

<sup>31</sup> Alicia Cervera Surdez y Erika Ehnis Duhne. “Pido la palabra 1 y 3: enfoque comunicativo y contenido lingüístico” en *Memorias del Primer Simposio Nacional: La enseñanza de la lengua y la cultura para extranjeros (7 y 8 de octubre de 1999)*. México: CEPE-UNAM, 2000. p. 154.

y actuación. Para él, la competencia se refiere al conocimiento de la gramática de la lengua, es decir, las reglas lingüísticas que pueden generar frases gramaticalmente correctas, y la actuación se centra en la aceptación y uso de dichas frases en el discurso.

A partir de esta discusión los lingüistas Hymes, Campbell y Wales señalaron que dicha teoría no tenía en cuenta el contexto situacional, por lo que proponen una noción de competencia más amplia: competencia comunicativa, donde se incluye no sólo el conocimiento de las reglas gramaticales, sino el uso de la lengua en el contexto social (competencia contextual o sociolingüística). Este mismo concepto fue ampliado por Canale y Swain en cuatro subcompetencias: 1) competencia lingüística (reglas del lenguaje), 2) competencia sociolingüística (reglas socio-culturales y del discurso), 3) competencia discursiva (combinación de formas gramaticales y significados) y 4) competencia estratégica (estrategias de comunicación verbal y no verbal para compensar fallos de comunicación). Hymes además incluye dentro del concepto de competencia comunicativa la habilidad para usarla (“habilidad de uso”); sin embargo, Canale y Swain no estuvieron de acuerdo con este último concepto. Igualmente existen otros autores como Widdowson y Allen que hacen distinción entre la competencia comunicativa y la gramatical.

El Enfoque comunicativo, o Enseñanza comunicativa de la lengua, es también llamado Enfoque nocional-funcional o Enfoque funcional. Surgió a finales de los 60, cuando algunos lingüistas consideraron que “el objetivo en el aprendizaje de la LE debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística”.<sup>32</sup> Esta nueva concepción de la enseñanza-aprendizaje en el ámbito de los idiomas tiene aportaciones de varios campos de la investigación y, a instancias del Consejo de Europa, los profesores europeos sumaron sus esfuerzos para desarrollar un método acorde con la nueva realidad emergente en todas las áreas de la Europa moderna, dicho método fue el Enfoque comunicativo.

---

<sup>32</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm)

Tanto los materiales, como los modelos didácticos utilizados por los profesores de segundas lenguas, sin olvidar la importancia de los Niveles Umbral del Consejo de Europa, que centra sus atención en unidades nocio-funcionales, han sido reflejo de los principios generales de esta orientación comunicativa, la cual ha sufrido diversas transformaciones a lo largo de los últimos veinte años.<sup>33</sup>

Con base en los párrafos anteriores, se puede resumir que los planteamientos teóricos iniciales de este enfoque estimaban a la lengua como instrumento de comunicación, por lo cual (hasta las corrientes actuales) se considera que el objetivo principal es un cierto nivel de competencia comunicativa por parte del alumno, la cual debe estar integrada por cuatro componentes esenciales: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia estratégica y competencia del discurso.

En este punto es importante mencionar que a la Enseñanza comunicativa de la lengua no se le contempla como un “método comunicativo”, sino un enfoque comunicativo. Esto podría causar más de una interrogante, por ello es necesario recapitular el hecho de que un enfoque “es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la materia que se enseña...”<sup>34</sup> Es decir, el enfoque se basa en axioma o leyes y el método, en procedimientos. Por lo que se podría concluir que el Enfoque comunicativo se rige fundamentalmente por las leyes o axiomas que lo sustentan, aunque ciertamente las teorías en las que se basa no sean del todo claras, ya que en cuanto a la teoría de la lengua este enfoque surgió más como una reacción contraria al estructuralismo; dicha reacción planteaba (como ya se mencionó) la necesidad de una enseñanza

---

<sup>33</sup> María Luz Gutiérrez Araus. “La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo” en: Losada Aldrey, María Carmen (coord.), Márquez Caneda, José F. (coord.), Jiménez Juliá, Tomás Eduardo (coord.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela (UNED), 1999. (Centro Virtual Cervantes [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0114.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0114.pdf))

<sup>34</sup> Cfr. Cfr. Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, *op. cit.*, p.22.

de idiomas centrada más en la competencia comunicativa que en el simple conocimiento de las estructuras, no obstante es necesario recordar que no cuenta con una teoría específica de la lengua, sino que se basa (justamente) en el siguiente axioma: la lengua es comunicación. Con respecto a la teoría del aprendizaje, se puede deducir que en este enfoque subyacen teorías cognoscitivistas.

Algunos de los elementos que se pueden apreciar como parte de una teoría subyacente del aprendizaje serían los siguientes.

- 1) Las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje (principio de comunicación).
- 2) Las actividades en las que se usa la lengua para desarrollar tareas significativas ayudan a mejorar el aprendizaje (principio de tarea).
- 3) Cuando la lengua que se usa es significativa para el alumno, se promueve el proceso de aprendizaje (principio del significado).

Estos principios se mencionarán más adelante como parte de las características de este enfoque; sin embargo es importante recordar que en realidad poco se ha escrito o aclarado acerca de esta teoría que fundamenta la Enseñanza comunicativa.

Por último, antes de ir a las características, se podría concluir que el Enfoque comunicativo se centra más en estos axiomas que en los procedimientos mismos, sin olvidar que sobre la base de un enfoque podría haber muchos métodos, razón por la cual este enfoque ha tenido una gran aceptación, pues presenta varias posibilidades de interpretación y aplicación.

A continuación se enunciarán de manera general las características del Enfoque comunicativo.

- 1) Como ya se había mencionado se le considera un enfoque nocional-funcional, y como tal surgió a partir de la ponencia "On Communicative Competence" de Dell Hymes en 1966.

- 2) Integra las cuatro habilidades (hablar, escuchar, escribir y leer), así como a las habilidades con los temas.
- 3) Se basa en la lengua real de los habitantes de un lugar y por tanto del uso de material auténtico (por lo que este enfoque es más acorde para enseñanza de segundas lenguas que para lenguas extranjeras). Aquí el libro de texto se considera un material de apoyo valioso, pero no el eje de la instrucción.
- 4) Hace hincapié en la comunicación y no en la realización gramatical correcta.
- 5) El papel del alumno es central.
- 6) Promueve la negociación entre el profesor y el estudiante acerca de su proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto el papel del profesor es diferente del clásico, donde el repertorio de papeles que desempeña es muy amplio: analiza las necesidades de los alumnos, organiza actividades, guía el proceso, asesora, elabora materiales, etcétera.
- 7) Promueve la teoría del monitor (perteneciente al Enfoque natural) para el tratamiento del error.
- 8) Se basa en los siguientes principios:
  - a. Principio de la tarea: las actividades favorecen el aprendizaje.
  - b. Principio de significado: la lengua que tiene sentido para el alumno es la que sostiene el aprendizaje (aprendizaje significativo).
  - c. Principio de comunicación: las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje.
- 9) La evaluación no se limita al producto, sino que abarca todo el proceso.

De acuerdo con Alicia Cervera y Erika Ehnis, coautoras del artículo sobre el 3er y 1er nivel de la serie *Pido la palabra* (respectivamente) en *Memorias...*, estas características presentan ventajas y desventajas para la elaboración y uso de cualquier material didáctico, pues así como presenta amplias posibilidades, éstas pueden crear incertidumbre en el alumno; como ventaja se pueden llevar a cabo múltiples actividades y ejercicios, pero a la hora de hacer un reciclaje como



refuerzo de los estudiado, es imposible, pues son actividades que van más allá del libro y que pueden ser efectuadas en un muy diversos ordenes y con variados resultados; por último, la ventaja de que el alumno sea responsable de su propio avance y proceso de aprendizaje, también puede convertirse en desventaja porque la mayoría de los alumnos, independientemente de su nacionalidad o edad, no están acostumbrados a trabajar por sí mismos, sino a que el profesor sea el que marque la cantidad y orden del trabajo de cada día.

#### 4. *Análisis de Pido la palabra 1er nivel*

Cada uno de los libros de la serie *Pido la palabra* está diseñado para cubrir las necesidades de cierto nivel: los dos primeros libros son para niveles básicos, el tercero para intermedio y los dos últimos para niveles avanzados, los cuales pretenden cubrir las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita. Sin embargo, es esencial dejar claro que no sigue un método específico, aunque tenga marcada tendencia a los enfoques comunicativos (Enseñanza comunicativa de la lengua y Enfoque natural); por lo que se puede considerar que la serie tiene más una tendencia ecléctica. Esto a pesar de que las autoras en el caso específico de *Pido la palabra 1er nivel* mencionen en su introducción que el libro sigue los lineamientos del Enfoque comunicativo, pues, no obstante que se destaca la adquisición y aprendizaje de la lengua en uso, el método de este nivel está salpicado de otros métodos; es decir, es ecléctico.

*Pido la palabra 1er nivel* es un libro elaborado para un nivel básico, sin embargo es fundamental mencionar que una característica específica es que está escrito completamente en español (las instrucciones, los ejercicios, el vocabulario), sin importar que el alumno no sepa nada de español. Esto significa que, a diferencia de los libros o métodos bilingües, éste fue elaborado para ser usado en contexto, primordialmente, con lo cual se pretende brindar los elementos necesarios para que el estudiante extranjero pueda comunicarse en un nivel

elemental, pero suficiente, en un contexto de inmersión. Dentro de estos elementos se consideran no sólo las cuestiones lingüísticas y comunicativas, sino también las culturales.

Las autoras del libro (Erika Ehnis, Elin Emilsson, Ma Teresa Montoya y Rosalía del Río) sugieren que el material sea trabajado en un promedio de setenta horas; sin embargo, en la realidad eso dependerá del número de integrantes de la clase, de los conocimientos previos, de la forma de trabajar del profesor, del mayor o menor interés que muestre la clase por algún tema e incluso, sin pretender discriminar a nadie, muchas veces dependerá de la nacionalidad del o los alumnos, y de su lengua y cultura maternas.

Además del texto del alumno, el libro cuenta con material complementario con ejercicios y un apéndice de pronunciación y otro de verbos; todos se encuentran en la parte final del libro. Este nivel cuenta con material auditivo (dos audiocasetes o cds), el cual está dividido también en unidades sin que propiamente todas tengan el mismo número de ejercicios auditivos. En cada una de las unidades se trabajan objetivos de comunicación y lingüísticos en torno a un tema, los cuales van desde lo simple hasta lo complejo, mas todos en torno a los temas esenciales que un alumno extranjero puede necesitar para sobrevivir a su primer contacto con el español, pero en un contexto específico: la ciudad de México, aunque bien podría adaptarse para algún otro lugar de la República Mexicana.

#### a) Estructura y contenido general del libro

El libro está dividido en doce unidades de trabajo normal y una última de repaso. Al inicio de cada unidad se presenta el siguiente esquema:

- a) contenido temático;
- b) objetivo de comunicación;
- c) contenido lingüístico;
- d) vocabulario.

Las trece unidades y sus **títulos** que aparecen en este libro son los siguientes.

**Unidad 1:** Una joven extranjera en México

**Unidad 2:** En la clase de cerámica

**Unidad 3:** Una invitación

**Unidad 4:** Harumi busca direcciones y pasea por la ciudad de México

**Unidad 5:** En busca de alojamiento

**Unidad 6:** Descubre los misterios

**Unidad 7:** El cumpleaños

**Unidad 8:** La comida

**Unidad 9:** Actividades cotidianas

**Unidad 10:** Un álbum de familia

**Unidad 11:** Lugares turísticos

**Unidad 12:** Fiestas típicas mexicanas

**Unidad 13:** Las golondrinas

El nombre de cada unidad hace referencia a su contenido temático, por lo que a veces el título del **contenido temático** es parecido al nombre de la unidad, pero a veces no, por lo que se enlistarán a continuación.

**Unidad 1:** Una joven extranjera llega a la ciudad de México

**Unidad 2:** Una joven extranjera en México

**Unidad 3:** Una llamada telefónica. Actividades durante el tiempo libre

**Unidad 4:** Ubicación

**Unidad 5:** Juan busca alojamiento

**Unidad 6:** ¿Quién fue?

**Unidad 7:** Festejo de cumpleaños. Planes para un día de campo

**Unidad 8:** En el mercado. Costumbres relacionadas con la comida. Preparación de recetas de cocina. En el restaurante

**Unidad 9:** Un día común

**Unidad 10:** Recuerdos de familia

**Unidad 11:** Planes de viaje. Recorridos turísticos

**Unidad 12:** Celebraciones tradicionales. Tradiciones y aspectos culturales

**Unidad 13:** Despedida

A su vez, los contenidos temáticos van de la mano con los **objetivos de comunicación** de cada unidad, es decir, buscan cubrir las necesidades básicas de comunicación en situaciones o contextos específicos. Para poder hacer la correlación, éstos son los objetivos de comunicación por unidad.

**Unidad 1:** presentar/ presentarse, recibir a alguien en tu casa, invitar, agradecer, saludar.

**Unidad 2:** presentarse, presentar, pedir/dar información, aceptar/rechazar, invitar, ofrecer ayuda, pedir/aclarar.

**Unidad 3:** invitar, aceptar/rechazar una invitación, agradecer, disculparse, acordar una cita, pedir/ dar información (hora).

**Unidad 4:** pedir y dar información sobre ubicación, dar instrucciones para llegar a un lugar, preguntar sobre la existencia de un lugar.

**Unidad 5:** expresar preferencia, identificar, aceptar/rechazar, pedir/dar información, pedir/dar opinión, sugerir.

**Unidad 6:** identificar objetos y personas, describir objetos y personas, expresar acciones pasadas.

**Unidad 7:** sugerir, aceptar/rechazar, brindar, felicitar, persuadir, comprometerse, expresar una acción futura.

**Unidad 8:** ofrecer, pedir/dar información, solicitar/pedir algo, sugerir/recomendar, expresar preferencia, aceptar/rechazar, dar instrucciones.

**Unidad 9:** expresar acciones continuas al hablar, expresar acciones cotidianas en presente, relatar una secuencia de acciones.

**Unidad 10:** expresar acciones acabadas en el pasado, expresar una secuencia de acciones acabadas en el pasado, expresar acciones habituales en el pasado,

describir personas en el pasado, expresar acciones simultáneas en el pasado, disculparse.

**Unidad 11:** pedir/dar información sobre planes, expresar intención, expresar deseo, expresar agrado/desagrado, ofrecer servicios, pedir/dar información turística.

**Unidad 12:** pedir/dar información, expresar opinión, expresar sorpresa, contrastar.

**Unidad 13:** revisión.

En cuanto a los **contenidos lingüísticos** que se ven, son los siguientes.

**Unidad 1:** verbo ser, el sustantivo (género y número), el adjetivo calificativo (género y número), verbos regulares en presente de indicativo.

**Unidad 2:** verbo estar (localización, estado de ánimo), verbos regulares en presente de indicativo (estudiar, comer, vivir), verbos irregulares en presente de indicativo (estar, conocer, querer), poder + infinitivo, querer + infinitivo.

**Unidad 3:** oraciones interrogativas y negativas, verbo ser (hora, cualidad permanente), verbo estar (posición, estado o condición, expresar opinión), verbos irregulares.

**Unidad 4:** verbo estar, verbos regulares en presente de indicativo, verbos irregulares en presente de indicativo, preposiciones (a, de, en, con), verbo haber (impersonal).

**Unidad 5:** adjetivo calificativo, los adjetivos demostrativos.

**Unidad 6:** verbo estar (características pasajeras, lugar o posición), verbo estar (características permanentes, color, material), verbos regulares en pretérito de indicativo.

**Unidad 7:** adjetivos y pronombres posesivos, ir a + infinitivo (futuro perifrástico).

**Unidad 8:** adjetivos y pronombres demostrativos, pronombres de objeto directo (lo, la, los, las), infinitivo para dar instrucciones.

**Unidad 9:** verbos reflexivos en presente de indicativo con pronombres reflexivos de objeto directo, estar + gerundio (en presente de indicativo), el objeto directo (lo,

la, los, las) con estar + gerundio, uso de los verbos saber y conocer, nexos temporales.

**Unidad 10:** pretérito y copretérito.

**Unidad 11:** objeto indirecto y sus pronombres.

**Unidad 12:** objeto directo y objeto indirecto, pronombres de objeto directo y objeto indirecto.

**Unidad 13:** revisión.

Por último, éstos son los **vocabularios** que se mencionan de manera global al inicio de cada unidad.

**Unidad 1:** profesiones, nacionalidades, religiones, estado civil, números, días de la semana, meses del año, estaciones del año.

**Unidad 2:** compañeros de clase, nacionalidades, profesiones, tiempo de estar en México, actividades.

**Unidad 3:** la hora, los espectáculos.

**Unidad 4:** lugares y actividades.

**Unidad 5:** la casa y su mobiliario, los colores, los números ordinales.

**Unidad 6:** partes del cuerpo, ropa.

**Unidad 7:** algunas expresiones coloquiales, comidas y objetos para un día de campo.

**Unidad 8:** la comida, la vajilla, utensilios de cocina.

**Unidad 9:** actividades y lugares cotidianos.

**Unidad 10:** la familia.

**Unidad 11:** lugares, equipo, medios de transporte.

**Unidad 12:** día de muertos.

**Unidad 13:** revisión.

Esta serie usa una “Simbología” que aparece en todas las unidades de los libros con un cierto orden o estructura. Dicha simbología fue diseñada para establecer dentro de cada unidad la referencia sobre qué habilidad se está

trabajando; la simbología para este nivel es la siguiente: a) comprensión auditiva, con la imagen de un casete; b) expresión oral, una cabeza de hombre con una lengua como expresión del habla; c) comprensión de lectura, con la imagen de un libro abierto; d) expresión escrita, con un lápiz; por último e) sistematización, con una cabeza de hombre con flechas en su interior.

Todos estos símbolos aparecen, como ya se mencionó, en cada una de las unidades, y en este nivel (en específico) la estructura es la siguiente: la mayoría de las unidades empiezan con comprensión auditiva (unidades 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12 y 13) posteriormente pueden venir actividades de producción oral, de producción escrita y/o comprensión de lectura (unidades 1, 2, 3, 4, 5, 8, 11, 12 y 13); en este punto, la mayoría de las unidades presenta un cuadro de sistematización (1, 2, 3, 4, 5, 8, 11, 12), excepto la unidad 13, por ser de repaso.

La unidad 6 empieza con una comprensión de lectura y una actividad de producción escrita, para después trabajar una comprensión auditiva y producción escrita nuevamente; por último viene la sistematización. La unidad 7 comienza con una producción escrita y oral, para continuar con varias actividades de comprensión auditiva y producción escrita, alternadas con actividades de comprensión de lectura y producción escrita, y una de producción oral; al final viene la sistematización.

Después de los cuadros de sistematización, algunas unidades tienen más actividades para desarrollar alguna o varias de las habilidades, para posteriormente presentar uno o más cuadros de sistematización; y otras presentan, con o sin otros cuadros, una sección especial de vocabulario pues, aunque en general todas las unidades exponen al inicio (dentro de su esquema) un temario global de vocabulario que se trabajara en el transcurso de la unidad, algunas ofrecen esta sección especial y trabajan con actividades un poco más específicas para la adquisición de dicho vocabulario (unidades 1, 3, 5, 6, 13).

Como característica general de esta serie aparecen los ya mencionados cuadros de sistematización, pero (como ya se hizo referencia) normalmente presentan de manera previa una situación (contextualización u objetivo comunicativo), después ejercicios, cuyo claro propósito es que el alumno infiera

por sí mismo la regla gramatical, y por último se le expone el cuadro de sistematización, el cual pretende ser claro al presentar la o las reglas. Sin embargo, a veces no es tan fácil, y aunque normalmente trae ejemplos, no siempre son suficientes.

En el caso de este nivel, los cuadros de sistematización se enfocan (en la mayoría de las unidades) al modelo de conjugación de los verbos, tanto de los regulares como de los irregulares, en presente, pretérito y copretérito. Sin embargo, es fundamental mencionar que también vienen dentro de esta sección de sistematización cuadros de **funciones comunicativas**, los cuales están enfocados a presentar modelos de oraciones que sirven para diversas situaciones básicas de comunicación, que a continuación se mencionarán:

- unidad 1. los saludos, las invitaciones personales o telefónicas, las presentaciones, dar información personal;
- unidad 2. ofrecer ayuda, agradecer, rechazar o aceptar invitaciones, pedir o aclarar cosas;
- unidad 3. palabras interrogativas que sirven para hacer preguntas diversas, disculparse, responder a una disculpa, pedir y dar la hora;
- unidad 4. pedir información sobre ubicación de algo o alguien, preguntar sobre la existencia de un lugar y dar instrucciones para encontrar un lugar;
- unidad 5. expresar preferencia, identificar, pedir y dar opinión (sugerir), aceptar o rechazar la sugerencia;
- unidad 6. identificar objetos y personas, describir objetos y personas;
- unidad 7. comprometerse, expresar acción futura, brindar, felicitar, persuadir;
- unidad 8. ofrecer cosas, pedir y dar información sobre precios, solicitar o pedir algo, recomendar, pedir la cuenta, dar instrucciones;
- unidad 9. a partir de esta unidad es muy marcado que los cuadros de funciones comunicativas están relacionados con cuestiones gramaticales complejas que, aunque este nivel sí las maneja, en realidad sólo es la introducción a las mismas; no obstante, son estructuras que los alumnos necesitan como un plus para poder comunicarse con una fluidez básica, por lo que encontramos como función comu-



nicativa el poder expresar acciones continuas al hablar, acciones habituales en presente y palabras para relatar una secuencia de acciones;

- unidad 10. expresar acciones acabadas o secuencia de acciones acabadas, expresar acciones habituales en el pasado, describir personas en el pasado, expresar acciones simultáneas y para disculparse;
- unidad 11. preguntar por intención, expresar intención, expresar obligación, expresar deseo, ofrecer servicios, pedir y dar información turística;
- unidad 12.- expresar sorpresa, contrastar.

La última unidad, por ser de repaso, no presenta ningún cuadro de funciones comunicativas.

#### b) Puntos positivos de la estructura y del contenido del libro

Cada unidad, con el esquema mencionado (contenido temático, objetivos de comunicación, contenidos lingüísticos y vocabulario), trata de desarrollar las cuatro habilidades comunicativas por medio de diversas actividades, las que son primordialmente dinámicas de grupo, como lo es el trabajo en equipo o en parejas (juegos de roles, diálogos, entrevistas, etc.), en las cuales es posible trabajar la producción oral así como la comprensión auditiva. Este nivel trae muchos ejercicios auditivos que las autoras distribuyeron a lo largo de todo el libro con la clara intención de ayudar a la pronta adquisición de la habilidad auditiva, la que en cualquier nivel es importante pero en éste es fundamental dado que, si el alumno no puede entender lo que su interlocutor dice o por lo menos la pronunciación, ni siquiera le sería posible buscar en el diccionario el significado de la o las palabras que ha escuchado del otro; las actividades que desarrollan la comprensión auditiva son una de las características de este libro.

Para la comprensión de lectura, cada unidad trae algunas relacionadas con el tema de la misma, lo cual no significa que sean textos de literatura (los que resultarían demasiado elevados para el nivel), algunos simplemente son mensajes escritos o diálogos entre los personajes (de acuerdo con las autoras este material

es, con algunas excepciones, auténtico), lo que contribuye a la comprensión de textos y también a la producción escrita al responder por escrito preguntas relacionadas con la lectura.

Con este tipo de actividades (dinámicas de grupo) y ejercicios escritos que trae el libro, se busca desarrollar las cuatro habilidades juntas cuando la actividad así lo permita y si no, en pares: la comprensión auditiva junto con la producción oral, y la comprensión de lectura junto con la producción escrita.

En este punto es importante mencionar el material complementario, el cual podría ser útil si presentara lecturas más sencillas, porque debido a su complejidad no es posible usarlo, pues el vocabulario de los alumnos en este nivel no es tan elevado; es decir, la idea del material complementario es buena, así como las actividades propuestas en él, pero siempre y cuando se adecuen las lecturas y demás material al nivel. En contraste, el apéndice de pronunciación se podría prestar a más actividades con las cuales el alumno refuerce su pronunciación, sus habilidades auditiva y oral; sin embargo, en realidad es muy pequeño y con escasos ejemplos.

Los verbos del anexo, que las autoras incluyeron, se pueden considerar básicos, los cuales están conjugados no sólo en presente, pretérito y copretérito, sino también en futuro y presente de subjuntivo. Dicho anexo es muy útil no sólo para este primer acercamiento, sino en los posteriores niveles, siempre y cuando el alumno no se acostumbre a usarlo únicamente como consulta, sino a realmente emplear los verbos en contexto.

Otras de las características positivas que presenta este material didáctico son los temas, los objetivos de comunicación que se ven y los contenidos lingüísticos, puesto que son adecuados para un nivel básico, ya que cubren las necesidades del alumno que recién llega a la ciudad de México y necesita poder comunicarse en algunos contextos específicos y primordiales, sin que éstos le representen gran complejidad. Los esquemas de funciones comunicativas son además de gran ayuda para el estudiante, debido a que le permiten conocer cuestiones de tipo cultural y social que le ayudarán a sobrevivir a sus primeros acercamientos, así como ir adentrándose al contexto de México y sus costumbres.

Como se mencionó, *Pido la palabra 1er nivel* va de lo sencillo a lo complejo, retomando en varias de las unidades un tema que por esencial resulta difícil de enseñar en una sola unidad: los verbos ser y estar. También presenta un vocabulario muy coloquial sin llegar a ser vulgar, ni tampoco complejo, no obstante falta sistematización y estructura en cuanto a la presentación del mismo en cada una de las unidades, pues en algunas hay una sección específica para trabajar vocabulario y en otras sólo aparece dentro del tema mismo, de esta forma se da por sentado que el alumno lo adquirirá; esto es una inconsistencia del libro.

Las dinámicas de grupo que se proponen en el texto permiten una adecuada interacción entre los alumnos, por lo que si el profesor lleva a cabo dichas actividades, procura que los estudiantes se esfuercen por inferir las reglas, así como utilizar y corregir sus propios errores (teoría del monitor), y que por medio del contexto —además de todas las dinámicas extras (las cuales pueden ser muchas)— los alumnos adquirieran y aprendan en cada clase los conocimientos necesarios acordes a cada uno de los temas, los resultados pueden ser realmente muy buenos.

#### c) Puntos negativos de la estructura y del contenido del libro

De los principales defectos o cosas negativas de este material se pueden enumerar los siguientes: un diseño editorial muy pasado de moda, es decir, muy poco atractivo para el alumno, incluso aburrido; con temas que necesitan actualizarse en cuanto a contenido, así como sus audios, fotografías e información. Además, el profesor no cuenta con ningún material que lo guíe sobre cómo trabajar con este libro, por lo que normalmente tiene que acudir a su experiencia previa para poder salir adelante de cualquier contratiempo en cada uno de los cursos que imparta.

d) Análisis del método que fundamenta a *Pido la palabra 1er nivel*

Como se señaló al inicio del análisis de este libro, se puede considerar (de manera general) que *Pido la palabra 1er nivel* cumple con muchos lineamientos del Enfoque comunicativo, pero que también tiene particularidades de otros métodos, lo cual en realidad lo enriquece.

Dentro de las características de la Enseñanza comunicativa (Enfoque), que se pueden apreciar en este libro, están las siguientes.

- 1) Este texto no es calificado autoridad única ni modelo universalmente definitivo, por ello se puede hacer uso de materiales extras para complementar los temas o contenidos lingüísticos que causen conflictos o que por necesidades del grupo o curso sea necesario tener en cuenta.
- 2) Integra lo funcional y lo gramatical, es decir, maneja contenidos lingüísticos pero igualmente son muy importantes los cuadros de funciones comunicativas, los cuales le permiten al alumno usar de manera práctica lo que va aprendiendo, sin la necesidad de aplicar una regla gramatical a una frase, la cual la mayoría de las veces no va a tener una regla exacta o va a romper con un esquema ya establecido o por establecer.
- 3) Dentro de este enfoque existen muchas propuestas, como por ejemplo la del aprendizaje por tareas (actividades que el alumno tiene que hacer, como podría ser dibujar un mapa, contestar una llamada, seguir instrucciones, etc.), las que se relacionan —nuevamente— con las funciones comunicativas.
- 4) La variedad de ejercicios y actividades es ilimitada e incluso compatible con otros métodos (de ahí que este libro esté salpicado de actividades y características de otros métodos), sin que eso cause rechazo, sino enriquecimiento por medio de la reinterpretación de los procedimientos.
- 5) El papel del alumno es central y el profesor es sólo un guía en el proceso y desarrollo de las actividades, que tienen como principal objetivo integrar las cuatro habilidades.

Por otro lado, entre las características que se consideran parte del Enfoque comunicativo, pero que no siempre están en el *Pido la palabra 1er nivel*, se pueden mencionar las siguientes.

1) La importancia de la gramática es nula. En el libro eso no es posible, porque por eso aparecen los cuadros de sistematización en cada unidad, en los cuales la gramática o contenido lingüístico es en mayor o menor medida la razón de su existencia.

2) La gramática es inductiva. En teoría debería ser así, porque por eso el libro presenta primero situaciones y ejercicios, pero después (como se mencionó en el inciso anterior) aparece el cuadro de sistematización. Además, a veces aunque las situaciones causen el conflicto o problema que se requiere para empezar el proceso de aprendizaje (de acuerdo con las teorías de Piaget y el constructivismo), el resultado no parece ser el esperado, es decir, no siempre se obtiene un estado de equilibrio, al menos no inmediatamente. En este punto, existen múltiples variaciones como lo es el conocimiento previo del alumno, el cual no es igual para todos en la clase, o como la integración de todos de tal manera que las actividades grupales ayuden a obtener la inducción de la regla; por estas razones y otras más, en muchas ocasiones el profesor determina (de acuerdo con su experiencia) dar primero la regla y después la actividad, o al final de la actividad el profesor resume la regla junto con los cuadros de sistematización, para posteriormente reforzar la regla gramatical con ejercicios repetitivos, lo que se supone no debería estar presente en este método, pero que la mayoría de los profesores considera necesario para lograr los objetivos del curso.

3) La corrección es poco frecuente o inexistente. Este aspecto depende del profesor e incluso del grupo, pues algunos alumnos piden expresamente que se les corrija, por tanto esta característica no es posible cumplirla con exactitud. Es más, a veces las actividades caen en el conductismo al premiar los aciertos y en otros métodos al implementar estrategias para evitar los errores, por considerarlos un estorbo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este nivel los alumnos todavía no poseen las estrategias como para hacer uso de la teoría del monitor.

En cuanto a la teoría de la lengua (que además es ecléctica: la lengua es comunicación) y la del aprendizaje (teoría cognoscitiva), en general se puede afirmar que efectivamente cumple con los postulados del método del Enfoque comunicativo, pero con claras trazas e influencias de otras como la estructuralista (los cuadros de sistematización y los ejercicios repetitivos) y la conductista (sobre todo en este punto donde el alumno pareciera que se siente más seguro si se le premia o estimula por los logros y que reacciona de diferentes maneras por sus errores).

Los objetivos del nivel van de la mano con dicho método, sobre todo con respecto a la competencia comunicativa como meta final y al desarrollo de las cuatro destrezas (con un claro énfasis en el desarrollo de las habilidades auditivas y orales); sin embargo, por ser un material que requiere actualizarse, ya no refleja del todo las necesidades y gustos de los alumnos, aunque por ser el nivel básico les sirve para sobrevivir a su primer acercamiento al idioma y la cultura de México.

##### *5. Análisis de Pido la palabra 3er nivel*

Como ya se ha especificado, este libro forma parte de una serie que el CEPE de la UNAM elaboró hace veinte años; es utilizado para el nivel intermedio y es considerado medular debido a que es el único para nivel intermedio.

Este libro fue diseñado, de acuerdo con sus autoras, bajo los lineamientos del Enfoque comunicativo, cuya meta es lograr que el alumno adquiriera las competencias lingüísticas y comunicativas que le permitan relacionarse adecuadamente en un contexto determinado, en este caso en la República Mexicana y todo su entorno social y cultural (primordialmente el de la ciudad de México). Por lo cual la idea de sobrevivencia que se maneja en el nivel básico cambia en este nivel para que el alumno pueda manejar estructuras más complejas que le permitan expresar juicios, conceptos y opiniones propias. Sin embargo, es importante mencionar que, al igual que el libro para nivel básico, éste también está salpicado de otros métodos, incluso más que el primero.

Las autoras especificaron, en la introducción de este texto, que *Pido la palabra 3er nivel* se elaboró para ser trabajado en un promedio de noventa horas (en cursos intensivos en sesenta), y en cursos más prolongados si el profesor decide que se desarrollen las actividades optativas que vienen marcadas específicamente en este nivel; sin embargo, el número de horas que aquí determinan las autoras puede variar mucho de acuerdo con lo ya mencionado (número de integrantes de la clase, conocimientos previos, forma de trabajar del profesor, mayor o menor interés que muestre la clase por algún tema, nacionalidad del o los alumnos, y de su lengua y cultura maternas), además de presentar aquí una característica especial: aunque son menos unidades, los temas son más complejos y las lecturas presentan un vocabulario mucho más elevado (incluso para el nivel), por lo que en la realidad la duración podría ser, aproximadamente, de ciento veinte horas.

Como característica de toda la serie, este material está completamente en español, es decir, no está considerado para enseñar español como lengua extranjera, sino como segunda lengua, razón por la que no viene ninguna explicación en inglés u otro idioma; es más, ni siquiera trae glosario (como por ejemplo los libros de *Estoy listo* que el CEPE usa en sus centros en Estados Unidos y Canadá, que traen glosario en inglés y francés).

En cuanto al material de este nivel, además del libro del alumno (el cual incluye un apéndice gramatical al final del mismo), consta de un casete o cd con audios; sin embargo, en este nivel los ejercicios auditivos son muy pocos (un solo audio en cada una de las siguientes unidades: 1, 3, 4, 5, 6, 8) y, en algunos casos, realmente complicados (descontextualizados o de un nivel muy alto), por ello prácticamente el profesor no puede trabajar en clase ninguno.

#### a) Estructura y contenido general del libro

Este nivel cuenta con ocho unidades y un apéndice gramatical, en el cual se incluyen modelos de conjugación de verbos, cuadros de concordancia gramatical y

esquemas de subordinación oracional para que los alumnos tengan la posibilidad de consultarlos; además, al final de cada unidad vienen ejercicios complementarios. Al inicio de cada unidad se puede observar el siguiente esquema:

- a) contenido temático;
- b) objetivo de comunicación;
- c) contenido lingüístico.

Los **títulos** de cada una de las ocho unidades de este nivel son los siguientes.

**Unidad 1:** “Tantos años de marquesa y no saber menear el abanico”

**Unidad 2:** “Matrimonio y mortaja del cielo bajan”

**Unidad 3:** “Cada quien reniega de su oficio pero no de su vicio”

**Unidad 4:** “Tanto peca el que mata a la vaca como el que le detiene la pata”

**Unidad 5:** “Nadie es profeta en sus tierra”

**Unidad 6:** “Mala yerba nunca muere”

**Unidad 7:** “A lo tuyo, tú; otro como tú, ninguno”

**Unidad 8:** “El león no es como lo pintan”

Como se podrá apreciar, el título de cada unidad se expresa por medio de un refrán popular mexicano, lo cual representa el primer problema al que el profesor debe enfrentarse, pues normalmente el significado de dichos refranes es muy difícil de explicar, ya que implica cuestiones culturales de fondo que cualquier país o grupo social del mundo tiene dentro de su bagaje cultural. Debido a que aun cuando el título de cada unidad se relaciona con el contenido temático, y para un mexicano tal vez le sea fácil inferir esta relación, para el extranjero normalmente es (la mayoría de las veces) una complicación que lo lleva a mejor ignorar el título y centrarse en entender el contenido temático.



A continuación se desglosan los **contenidos temáticos** de cada unidad.

**Unidad 1:** Maximiliano y Carlota en México. Cancionero de la Intervención Francesa. Corona de Sombra

**Unidad 2:** La familia de las clases medias en México. Sin maquillaje. Carta a A. La Mont

**Unidad 3:** El aviso oportuno. Entrevistas de trabajo. Solicitud de empleo. Empleo y edad

**Unidad 4:** ¿Quién robó el collar? Al ladrón. Otra porra a la abuelita

**Unidad 5:** Los barcelonnettes en México. Los mineros de Cornwall. Los italianos de Chipiloc. La migración judía. El exilio español. La migración japonesa

**Unidad 6:** Mitos y realidades de la salud. Las plantas medicinales. Plantas mágicas y sagradas de la medicina indígena

**Unidad 7:** Tres mexicanos ilustres. El tesoro de la juventud. Comodidad moderna

**Unidad 8:** La caricatura. Bronca. Caricatura política

Los **objetivos de comunicación** buscan ir de la mano con los contenidos temáticos en un claro intento por cubrir las necesidades fundamentales de un nivel intermedio de enseñanza del español.

**Unidad 1:** narrar, obtener información, expresar opinión, expresar acuerdo y desacuerdo, describir, aconsejar y advertir, expresar acciones hipotéticas.

**Unidad 2:** expresar juicios impersonales, expresar acciones hipotéticas, expresar opinión, describir, comparar, explicar, señalar ventajas y desventajas, expresar acuerdo y desacuerdo, narrar, expresar arrepentimiento.

**Unidad 3:** entrevistar, narrar, describir, pedir y dar información, expresar emociones, expresar deseos, expresar voluntad.

**Unidad 4:** suponer, conjeturar, deducir, narrar.

**Unidad 5:** comparar, expresar opinión, expresar acuerdo y desacuerdo, informar, expresar propósito, explicar, dar información.

**Unidad 6:** informar, explicar, expresar opinión, narrar, describir.

**Unidad 7:** explicar, expresar opinión, describir, dar información, comparar, situar hechos en el tiempo, argumentar, narrar, expresar sentimientos y emociones.

**Unidad 8:** describir, expresar opinión, narrar, discutir, regañar, expresar enojo, advertir.

Con respecto a los **contenidos lingüísticos** de este nivel, son los siguientes.

**Unidad 1:** antecopretérito, oraciones condicionales (de primera y segunda clase).

**Unidad 2:** uso del indicativo y subjuntivo en oraciones impersonales, oraciones condicionales de tercera clase, concordancia verbal.

**Unidad 3:** uso del subjuntivo con los verbos de emoción y voluntad, mientras más/menos...más/menos.

**Unidad 4:** futuro con valor modal, pospretérito con valor modal, antefuturo con valor modal, perífrasis hipotéticas (haber de + infinitivo, deber de + infinitivo, haber de haber + participio, deber de haber + participio), estilo directo e indirecto, antepresente de indicativo.

**Unidad 5:** pronombres relativos, oraciones finales con para y para que.

**Unidad 6:** se impersonal, construcción pasiva con ser + participio, construcción pasiva con “se”.

**Unidad 7:** oraciones temporales con “cuando”, uso del indicativo y subjuntivo con verbos de opinión, verbos pronominales, dativo ético.

**Unidad 8:** oraciones adjetivas, se pasivo para expresar acciones no planeadas, pronombres recíprocos.

Como se había mencionado, esta serie presenta una “Simbología” que permite establecer dentro de cada lección o unidad la referencia sobre la actividad que se va a desempeñar, en este nivel la estructura es la siguiente: a) comprensión auditiva, con la imagen de un casete; b) expresión oral, una cabeza de hombre con una lengua como expresión del habla; c) comprensión de lectura, con la imagen de un libro abierto; d) expresión escrita, con un lápiz; e) sistematización, con una cabeza de hombre con flechas en su interior; por último f) actividad

optativa, representada con un círculo con dos salidas. Este último símbolo y su respectivo uso no aparecen en el primer libro.

La estructura general de este nivel con respecto a las actividades trabajadas en cada unidad es la siguiente: la mayoría comienzan con una comprensión de lectura (excepto las unidades 5, 6 y 8 que empiezan con comprensión auditiva); después las actividades pueden variar entre las optativas, las de expresión oral, expresión escrita o comprensión auditiva; se pueden encontrar una o todas éstas indiscriminadamente de acuerdo con lo que consideraron adecuado las autoras para la unidad y tema. Posteriormente aparece, en todas las unidades, un cuadro de sistematización (con ejemplos y explicación del contenido lingüístico), después del cual siempre están ejercicios para que el alumno pueda practicar, por medio de la repetición, alguna o todas las posibilidades del punto gramatical que se ve hasta esa parte de la unidad; después siguen otras actividades (con un orden indiscriminado y sin patrón exacto entre una unidad y otra) que concluyen con otro cuadro de sistematización, unos pocos ejercicios y al final una sección de ejercicios complementarios para toda la unidad, los que normalmente están descontextualizados. Cada unidad puede tener de dos a tres contenidos lingüísticos (puntos gramaticales).

Este nivel no tiene cuadros de funciones comunicativas, lo cual aportaba el primer libro y en éste en algunas ocasiones pueden aparecer, pero más bien como cuadros de sistematización. Por lo que el profesor tiene que explicar los casos en los que el contenido de estos cuadros es en realidad una cuestión idiomática o comunicativa, es decir, que va más allá de las reglas gramaticales o difícilmente se podría explicar con una regla de este tipo y, sin embargo, tiene un uso común e incluso muy frecuente en el habla diaria de los hispano-hablantes.

#### *b) Puntos positivos de la estructura y del contenido del libro*

Este nivel, por medio del esquema mencionado (contenido temático, objetivos de comunicación y contenido lingüístico), trata de proporcionar al alumno los recursos

necesarios no sólo para sobrevivir en el contexto social y cultural de México, sino procura darle los elementos básicos para desenvolverse con más fluidez y con un vocabulario más complejo; esto último principalmente por medio de lecturas de diversos temas acerca de México.

La idea de incluir actividades optativas es buena siempre y cuando sean acordes en cuanto a contenido, estructura y tiempo suficiente para llevarlas a cabo. Lo mismo con respecto a los ejercicios complementarios; son buenos sino no se pierde la estructura, la línea en cuanto a contenido (contexto), y si el tiempo que requiera no es desmesurado y además que no sean únicamente ejercicios escritos de corte repetitivo, es decir, deben ser actividades que le permitan al alumno desarrollar sus habilidades comunicativas y ponerlas en práctica por medio del uso diario.

En algunas unidades se usan materiales auténticos (anuncios y artículos del periódico), los cuales pueden motivar al alumno a aprender más de la cultura y la sociedad mexicanas, mas es fundamental que se mantengan actualizados y acordes a las necesidades promedio de los alumnos.

### c) Puntos negativos de la estructura y del contenido del libro

Este nivel no cuenta con cuadros o apartados de vocabulario, aun cuando las lecturas son muy complejas, con mucho vocabulario nuevo para el alumno, aunque sí existen ejercicios para ayudar a la asimilación de éste, el problema es que son ejercicios (en su mayoría escritos y mecanizados) que no permiten usar todo lo nuevo (que siempre es mucho) en contexto o situaciones realmente útiles para el alumno. Esto deriva principalmente de los temas usados en cada una de las unidades, los cuales no tienen nada que ver con los intereses actuales de la mayoría de los alumnos; de hecho, este nivel tiene una marcada tendencia cultural, la cual claramente trata de destacar diversos aspectos de México, pero el problema es que éstos pueden ser muy aburridos para los estudiantes por lo que ya se mencionó: no le son útiles y no tienen relación alguna con sus intereses;

salvo algunas excepciones muy particulares (doctores en historia de México o cultura mexicana).

Otro problema, y muy fuerte, que presenta este material es el hecho de que no se puede trabajar en el orden en que aparecen las unidades, es decir, no se puede comenzar con la unidad 1; depende de cada profesor, pero por lo regular los profesores inician el trabajo de este nivel con la unidad 4 con la intención de empezar con el último tema que se vio en el libro *Pido la palabra 2o nivel: el antepresente de indicativo*. Esto no sólo le sucede a los profesores que dan clases particulares en empresas, sino que es la generalidad en las escuelas que dan estos cursos y usan este libro, como es el caso del CEPE (UNAM) y del CIEL (La Salle).

Sin embargo al comenzar con la unidad 4, se resuelve una dificultad pero surge otra, puesto que en realidad la unidad no comienza con el antepresente, sino con un tema complejo que requiere que los alumnos asimilen o se aprendan (prácticamente) de memoria el uso de varios tiempos (futuro con valor modal, pospretérito con valor modal y antefuturo con valor modal) para poder entender el tema lingüístico de la perífrasis hipotética, la cual sirve para expresar suposición, conjetura o duda, por lo que sería más una función comunicativa, no obstante en este nivel no se le da esa connotación. Hay que recordar que el texto no tiene cuadros con funciones comunicativas.

Y no es la única cuestión en cuanto a contenidos lingüísticos, porque en realidad después de las unidades 1, 2 y 3 (las dos primeras tienen el tema de oraciones condicionales en común; la 2 y la 3, el uso del subjuntivo), saltar a la unidad 5 representa mucho más que eso, debido a que el punto gramatical que se trabaja aquí es por demás complejo para este nivel: los pronombres relativos. Lo mismo sucede, aunque es posible sortear la dificultad, con respecto al contenido lingüístico de la unidad 7: el “se” impersonal.

Es importante mencionar que aunque las unidades son menos que en el primer libro, éstas son mucho más extensas y complejas; y aun cuando este libro está considerado para el nivel intermedio, la verdad es que lo ideal es dividir el nivel en

dos cursos tanto en horas como en estructura (como parte del currículum general) y planeación de clase.

No es posible olvidar el hecho de que el material auditivo es prácticamente inutilizable, por eso (en el mejor de los casos) el profesor se ve en la forzosa necesidad de utilizar sus propios materiales de audio, por lo que éstos serán tan buenos o no de acuerdo con las posibilidades, creatividad y experiencia de cada docente.

Otro claro problema, que es general a la serie, tiene que ver con los contenidos temáticos: son muy viejos y descontextualizados, algunos incluso muy aburridos, con una tendencia poco práctica y para nada del agrado de los alumnos, los cuales en su mayoría son jóvenes, aunque de muy diversas nacionalidades. El diseño editorial es viejo y poco agradable, además el tipo de papel podría mejorarse sin tener que elevar demasiado los costos y por tanto el precio del libro.

#### d) Análisis del método que fundamenta a *Pido la palabra 3er nivel*

Como se había mencionado, se considera (de acuerdo con las autoras) que *Pido la palabra 3er nivel* fue diseñado bajo los lineamientos del Enfoque comunicativo; sin embargo, recordemos que otros métodos están muy presentes en todo el libro, lo cual, bien utilizado, puede enriquecer el material.

Dentro de las características de la Enseñanza comunicativa (Enfoque), que se pueden apreciar en este libro, están las siguientes.

1) Este texto no es estimado autoridad única ni modelo universalmente definitivo, es decir, se puede hacer uso de materiales extras para complementar los temas o contenidos lingüísticos que causen conflictos o que por necesidades del grupo o curso sea indispensable considerar, lo cual en este caso es la norma, pues la mayoría de los profesores (sino es que todos) se ven en la precisión de usar casi siempre otros materiales y pocas veces éste.

2) Dentro de este enfoque existen muchas propuestas, por ejemplo la del aprendizaje por tareas (actividades que el alumno tiene que hacer, como dibujar un mapa, hacer una entrevista, etcétera).

3) La variedad de ejercicios y actividades es ilimitada e incluso compatible con otros métodos sin que eso cause rechazo, sino enriquecimiento por medio de la reinterpretación de los procedimientos; sin embargo, el problema de este libro es que no utiliza esa posibilidad ilimitada, pues se centra en los ejercicios escritos y las actividades de comprensión de lectura.

Por otro lado, dentro de las características que se consideran parte del Enfoque comunicativo, pero que no siempre están en el *Pido la palabra 3er nivel*, se pueden mencionar las siguientes.

1) La importancia de la gramática es nula. En este libro, en particular, eso es una falacia pues por ser de nivel intermedio los contenidos lingüísticos van de los difícil a lo muy difícil (aunque no siempre en un orden adecuado); por eso aparecen los cuadros de sistematización en cada unidad, en los cuales la gramática o contenido lingüístico es, en mayor o menor medida, la razón de su existencia.

2) La gramática es inductiva. En teoría debería ser así, porque por eso el libro presenta primero situaciones y ejercicios, y después aparece el cuadro de sistematización. Además, como ya se mencionó en el análisis del *Pido la palabra 1er nivel*, a veces, aunque las situaciones causen el conflicto o problema que se requiere para empezar el proceso de aprendizaje (de acuerdo con las teorías de Piaget y el constructivismo), el resultado no siempre es el esperado, es decir, no se obtiene un estado de equilibrio; en especial en este nivel el alumno necesita más tiempo y en algunas ocasiones ejemplos o incluso explicaciones y ejercicios para poder entender, ya no digamos para adquirir el conocimiento o función comunicativa que se está trabajando. Es fundamental recordar que existen múltiples variaciones como lo es el conocimiento previo del alumno, el cual no es igual para todos en la clase, o como la integración de todos como para esperar que las actividades grupales ayuden a obtener la inducción de la regla; por estas

razones y otras más, en muchas ocasiones el profesor determina (de acuerdo con su experiencia) dar primero la regla y después la actividad, o al final de la actividad el profesor resume la regla junto con los cuadros de sistematización, para después reforzar la regla gramatical con ejercicios repetitivos, lo cuales son muy característicos en este libro, más allá de si el profesor los considere necesarios para lograr los objetivos del curso.

3) La corrección es poco frecuente o inexistente. Este aspecto depende del profesor e incluso del grupo, debido a que algunos alumnos piden expresamente que se les corrija, más en este nivel, en el cual se requiere una constante supervisión, pues por tener un vocabulario muy elevado, también así pueden ser los errores y las confusiones. Muchas veces los ejercicios (con su respectivo vocabulario, ya de por sí muy elevado) están completamente descontextualizados no sólo de la realidad del alumno, sino incluso del tema del libro que previamente se trabajó, lo cual lleva a las constante correcciones tanto del profesor como del alumno mismo (teoría del monitor).

4) Integra lo funcional y lo gramatical. En este libro no hay cuadros de funciones comunicativas como tal, y los que podrían considerarse así no se les da esa connotación, además de que no tiene suficientes actividades que enfatizen lo funcional y sí muchas que hacen hincapié en lo gramatical.

En cuanto a los postulados del Enfoque comunicativo acerca de la teoría de la lengua (la lengua es comunicación) y la del aprendizaje (sobre los procesos cognoscitivos), se pueden encontrar en este nivel algunos, sin embargo es más fuerte la tendencia hacia el estructuralismo (cuadros de sistematización y ejercicios repetitivos con determinada estructura) y en ciertos momentos incluso la conductista; es decir, este libro tiene más tendencia a otros métodos que a los comunicativos.

Como consecuencia de lo anterior, los objetivos del nivel (como lograr una determinada competencia comunicativa que le permita al alumno, por ejemplo, narrar, expresar opiniones, aconsejar, expresar hipótesis o conjeturas) no son nada fáciles de conseguir; en el mejor de los casos el alumno requerirá de mucha



práctica por fuera para mejorar todos los puntos débiles que muy frecuentemente quedan al terminar este libro, o de una gran habilidad por parte del profesor para subsanar todos los baches y así conseguir los objetivos del nivel. Pues hay que recordar que es un nivel intermedio y el siguiente es avanzado, por lo cual se considera que el alumno viene ya con todos los elementos necesarios tanto de contenido lingüístico, vocabulario y funcional, así como de estrategias de aprendizaje.

## 6. *Contraste entre los dos libros*

Al analizar por separado estos dos niveles y después contrastarlos, se puede ver claramente que, si bien existen similitudes por formar parte de una serie, también existen grandes diferencias, lo cual provoca problemas tanto para el docente como para los alumnos, pues la falta de uniformidad en criterios tanto de contenido como de estructura metodológica, e incluso de diseño editorial, no sólo no ayuda, sino puede llegar a ser desagradable y frustrante.

A continuación está una tabla con características generales de cada libro, donde se puede apreciar lo más significativo de cada nivel, incluidas las que pueden considerarse buenas o malas.

<b><i>Pido la palabra 1er nivel</i></b>	<b><i>Pido la palabra 3er nivel</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Nivel básico</li> <li>➤ El material incluye dos casetes o cds para las actividades de comprensión auditiva</li> <li>➤ Es posible terminar en el tiempo que las autoras recomiendan, pero lo ideal es tomar más tiempo para actividades extras que estimulen el desarrollo de las cuatro habilidades</li> <li>➤ Tiene doce unidades y una de repaso</li> <li>➤ Al inicio de cada unidad presenta el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Nivel intermedio</li> <li>➤ El material incluye un casete o cd con unos pocos audios para las actividades de comprensión auditiva, los cuales no son útiles</li> <li>➤ No es posible terminar en el tiempo que recomiendan las autoras; es ideal dividirlo en dos cursos y además añadir actividades extras para reforzar el desarrollo de las cuatro habilidades</li> <li>➤ Tiene ocho unidades</li> <li>➤ Al inicio de cada unidad presenta el</li> </ul>

<p>esquema: contenido temático, objetivo de comunicación, contenido lingüístico y vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ No tiene ejercicios complementarios al final de cada unidad</li> <li>➤ Tiene anexo de verbos</li> <li>➤ Tiene cuadros de sistematización</li> <li>➤ Dentro de estos cuadros tiene cuadros de funciones comunicativas</li> <li>➤ Tiene muchas actividades de comprensión auditiva y de producción oral</li> <li>➤ Tiene pequeñas lecturas adecuadas al nivel y con contexto acorde, aunque tal vez un poco aburrido</li> <li>➤ No trae glosario</li> <li>➤ Se puede trabajar el libro linealmente, es decir, desde la unidad 1 a la unidad 12 y después la de repaso</li> <li>➤ Presenta una estructura y un orden adecuados para el nivel</li> <li>➤ El diseño editorial es muy viejo y aburrido</li> <li>➤ En cuanto al método que fundamenta al libro: es principalmente comunicativo, salpicado con características de otros métodos, lo cual lo hace ecléctico y lo enriquece</li> </ul>	<p>esquema: contenido temático, objetivo de comunicación, contenido lingüístico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tiene ejercicios complementarios al final de cada unidad</li> <li>➤ Tiene apéndice gramatical</li> <li>➤ Tiene cuadros de sistematización</li> <li>➤ No tiene cuadros de funciones comunicativas (al menos no como tal)</li> <li>➤ Casi no tiene actividades comprensión auditiva, y los pocos que tiene no se pueden usar</li> <li>➤ Tiene lecturas muy complejas, con mucho vocabulario nuevo, pero que puede llegar a ser aburrido para la mayoría</li> <li>➤ No trae glosario</li> <li>➤ No se puede trabajar el libro linealmente, se tiene que empezar con otra unidad que no es la 1</li> <li>➤ No tiene una estructura adecuada, ni orden, por lo que es muy difícil trabajar</li> <li>➤ El diseño editorial es muy viejo y aburrido</li> <li>➤ En cuanto al método que fundamenta al libro: es muy poco comunicativo, muy gramatical y poco funcional (funciones comunicativas), y con gran tendencia al estructuralismo (teoría de la lengua; método audio-oral, en el cual el centro de atención es exclusivamente la realización de operaciones estructurales). Dicha tendencia hacia lo gramatical puede considerarse algo necesario para el proceso de enseñanza-aprendizaje de este nivel, pero ciertamente contradictorio al Enfoque comunicativo</li> </ul>
---	---

## CONCLUSIONES

Parte esencial de este trabajo está centrado en la teoría, la cual nos da fundamentos básicos para la enseñanza y eso produce cierta certeza en el profesor de lenguas. Sin embargo, a la hora de enfrentar un grupo, o incluso una clase particular, ciertamente observar y considerar las características específicas y adaptar toda esa teoría a las necesidades de la clase será clave para el éxito y obtención del objetivo final: la enseñanza-aprendizaje del idioma, que en este caso es el español como segunda lengua.

Pero no deja de ser interesante poder analizar y reflexionar sobre todo aquello que está detrás de una clase de idiomas, desde cuestiones históricas, teóricas y prácticas, lo cual definitivamente rompe con la idea que tenía, y que muchos hispanohablantes tienen: hablar español basta para ser un buen profesor de español para extranjeros. En definitiva es una gran ventaja, pero lo es más contar con bases que puedan ayudar a resolver un sinnúmero de problemas y dudas que se presentan en la clase de idiomas.

La posibilidad de observar múltiples circunstancias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español y la experiencia de la práctica docente, se da con gran riqueza al impartir clases en alguna de las instituciones como las mencionadas en el capítulo segundo: las universidades, por ser (como se señaló) el lugar donde la visión humanística y el rigor académico trata de fomentarse, en mayor o menor medida, por medio de la investigación y la formación docente.

En cuanto a la Universidad La Salle, como también se indicó, es mucho lo que esta institución tiene por delante y mucho trabajo para crecer en el campo de la enseñanza de español para extranjeros, tanto en el área de materiales didácticos como en el fomento académico de sus profesores. La Salle no cuenta con una planta fija de profesores ni mucho menos de investigadores en esta área, por lo

que sería una buena oportunidad para considerar el apoyo al CIEL y a su departamento de Español para extranjeros y de esta manera empezar a trabajar y aprovechar el “boom” que el español tiene en el mundo, en especial con los europeos y estadounidenses.

Con respecto a los materiales para los niveles básico e intermedio, se puede afirmar que es mucho el aporte que los autores de estos libros han hecho tanto a la elaboración de materiales didácticos —pues constituyen un punto de partida y una guía para los futuros autores de materiales didácticos para la enseñanza del español en México o, incluso, en otros países de Latinoamérica—, como a la enseñanza del español como idioma moderno, pues hay que recordar la importancia del español en el mundo (según algunos considerado el cuarto idioma más hablado en todo el orbe).

Por tanto, este material todavía tiene mucho que aportar, aun cuando los nuevos materiales que el CEPE está elaborando\* se empiecen a utilizar tanto en sus centros como en otras universidades o escuelas de México; por ejemplo, el nivel básico es un libro que puede ser considerado por el profesor de acuerdo con el tipo de grupo o alumno que tenga, por ejemplo un grupo que requiera una clase rápida y práctica para poder salir a pasear por México y sobrevivir esa aventura; además *Pido la palabra 1er nivel* puede servir para aportar actividades extras. *Pido la palabra 3er nivel* también tiene mucho con que contribuir, pero definitivamente la estructura (o la falta de ésta) causa muchas dificultades por lo que de ser reeditado lo ideal sería revisar primero eso para sacar lo que causa problemas y después retomar lo adecuado, o como material para actividades extras en el momento que los nuevos materiales estén listos, siempre y cuando éstos no presenten la misma cuestión.

---

\* Al momento de mandar a imprimir este trabajo, el CEPE tenía ya todos los materiales para el nivel básico (cuatro libros), el intermedio (tres) y el avanzado (uno) de la serie *Así hablamos. Español como lengua extranjera*; es decir, toda la serie de acuerdo con su programa. Por lo que parece un hecho que el material completo ya está siendo utilizado en sus aulas.

Como sugerencias generales para una reedición tanto de *Pido la palabra 1er nivel* como *3er nivel*: podría renovarse en una edición corregida y actualizada, en la cual igualmente sería básico considerar el libro del maestro, pues no existe; donde además de encontrar las respuestas a los ejercicios, se encontrarán las sistematizaciones o explicaciones gramaticales y en el libro del alumno tan sólo ejemplos, para que el estudiante pueda deducir (realmente) la regla gramatical y que, sólo cuando fuera necesario, el maestro utilizara la información de su libro para ampliar la explicación.

Conjuntamente con el libro del maestro, tal vez dentro de éste, sería de gran utilidad la dosificación del libro de texto del alumno; es decir, siempre hace falta una guía de cómo avanzar en los contenidos y posibilidades extras para actividades dentro y fuera del salón de clase, así como sugerencias para el docente en cuanto a las estrategias de comunicación y aprendizaje que puede utilizar y enseñar a sus alumnos para ayudarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante recordar que un buen método está conformado de estos pequeños detalles que en clase pueden hacer la diferencia entre lograr o no los objetivos, y no sólo de un libro de texto para el alumno. De igual forma se podría incluir en este material para el maestro, lo que sería muy práctico, sugerencias de evaluación (las cuales no están consideradas en lo más mínimo en toda la serie), y que podrían ser adoptadas por la institución que use estos materiales o por el profesor que da clases de manera particular. Todo lo anterior ayudaría a darle una mejor estructura y consistencia al método desde el primer nivel.

Específicamente para *Pido la palabra 3er nivel*, además de lo mencionado, se sugiere cambiar la estructura del contenido lingüístico (para que sea posible utilizar el material linealmente) del siguiente modo: para comenzar es conveniente que el alumno termine de estudiar, comprender y asimilar los tiempos en indicativo (antepresente, antecopretérito, tal vez incluso el antefuturo, antes de verlo en su uso comunicativo de conjeturas) antes de empezar a ver los tiempos en subjuntivo (presente, pretérito, antepresente, antecopretérito) en los usos más complejos que en este nivel se manejan, puesto que para los usos básicos, como lo es expresar gustos, ya desde el 2o nivel se empezó a trabajar en ellos. Pero en particular es

indispensable que el estudiante maneje bien los verbos irregulares, los cuales si no se estudian y practican junto con el alumno a modo de “gimnasia” en actividades diarias dentro y fuera del salón de clases, simplemente para la mayoría resulta ser un gran problema, en especial para los orientales.

Esto es con la idea de dar más tiempo a que el alumno aprenda y adquiera estos contenidos lingüísticos por medio del desarrollo de las respectivas habilidades comunicativas antes de seguir con temas más difíciles, algunos de los cuales se sugiere se pasen al siguiente nivel por ser demasiado elevados, como por ejemplo: los pronombres relativos y los diferentes usos del “se”, e incluso el uso de las conjeturas, las cuales a la mayoría les causa una gran confusión debido a que no tienen una lógica gramatical real por ser más una cuestión de función comunicativa; sobre todo los dos primeros temas pueden muy bien ubicarse en el siguientes nivel donde les servirá para trabajar habilidades más específicas como la redacción. Dichos contenidos podrían empezar a trabajarse en este nivel, mas sólo de manera informal, es decir, que formen parte de algunos textos de tal manera que el alumno los empiece a notar, pero sin adentrarse a la regla de cada uno de éstos, ni tampoco exigiéndole al alumno que lo use correctamente.

En este punto es fundamental mencionar que es necesario dar pautas de cómo evaluar de acuerdo con el Enfoque comunicativo, debido a que no todos los profesores sabrán cómo usar este método basado en dicho enfoque, pues no se puede esperar que todos los profesores sean expertos en lingüística aplicada, aunque lo ideal sería que tuvieran conocimientos firmes de cómo utilizar estos materiales, como cuando compramos y queremos usar una bicicleta, se espera que sepamos como andar en ella o aprendamos pronto a pedalear, y a su vez si compramos un auto no intentemos pedalear, sino que sepamos utilizar la palanca de velocidades, el embrague, el acelerador y el freno adecuadamente; de otro modo el avance tecnológico nos quedará muy grande y no tendrá sentido el haber comprado el auto.

Con respecto al Enfoque comunicativo, no se puede dejar de señalar el hecho de que, aunque el uso del mismo causó gran conmoción en el ámbito de la enseñanza de idiomas, se puede apreciar (ahora que ya pasó el momento de gran entusiasmo) que no es un método perfecto; sin embargo, sí nos proporciona diversas posibilidades por ser un enfoque más humanista de la enseñanza, lo cual era necesario dados los métodos anteriores. No obstante, todavía existen muchas posibilidades dentro de la lingüística aplicada, por lo tanto nuevos y mejorados métodos para la enseñanza de idiomas pueden surgir en las próximas décadas.

Por último, es fundamental mencionar que todas las características descritas en el capítulo tercero con respecto a estos materiales, tanto las positivas como las negativas, son significativas sólo si no se olvida que un libro de texto es sólo un material de apoyo para la enseñanza-aprendizaje de un idioma, y aunque puede ser de mucha ayuda para el docente y también para los alumnos, no es lo único que podemos usar.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ Cederborg, Araceli *et al.* *Pido la palabra 3er nivel*. 6a. ed. correg. México: CEPE-UNAM, 2003.
- ARNO, Giovannini. *Profesor en acción No. 1*. Madrid: EDELSA, 1996.
- BACAICOA Ganuza, Fernando. *Enseñar y aprender*. Bilbao: Universidad del país Vasco, Servicio Editorial, 1998.
- BAQUERO, Ricardo. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: AIQUE, 1999.
- BARDAVID Nissim, Esther y Ogalde Careaga, Isabel. *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*. México: Trillas, 2003.
- BAROLO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999. (Cuadernos de didáctica del español/LE)
- BELLO, P. *et al.* *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Aula XXI, Santillana, 1990.
- BIBLIOTECA Salvat de grandes temas. *Revolución en la lingüística*. Barcelona: Salvat Editores, 1973.
- CARRASCO, José Bernardo. *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp, 1991.
- CARREÑO, Fernando. *5 Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Trillas, 1980. (Cursos básicos para formación de profesores)
- CARRETERO, Mario. *Constructivismo y educación*. 5a. ed. Buenos Aires: AIQUE, 1997.
- CERVERA Surdez Alicia y Ehnis Duhne Erika. "Pido la palabra 1 y 3: enfoque comunicativo y contenido lingüístico" en *Memorias del Primer Simposio Nacional: La enseñanza de la lengua y la cultura para extranjeros (7 y 8 de octubre de 1999)*. México: CEPE-UNAM, 2000.
- COLL, César. *Psicología y currículum*. México: Paidós, 1995.



DA SILVA Gomes, Helena Ma. y Signoret Dorcasberro Aline. *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: UNAM-CELE, 1996.

DELVAL, Joan. *Aprender a aprender II. La construcción de explicaciones*. España: PHH-Longman-Pearson (s.a.p.).

DÍAZ-BARRIGA Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2a. ed. México: Mc Graw Hill, 2002.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. *Didáctica y currículum*. México: Paidós, 1997.

DUCROT, Oswald y Todorov, Tzvetan. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Argentina: Siglo XXI, 1974.

EHNIS Duhne, Erika *et al.* *Pido la palabra 1er nivel*. 3a. reimpresión, correg. México: CEPE-UNAM, 2002.

ESCAÑO, José y Gil de la Serna, María. *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación/Horsori, 1994.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea, 1983.

GALLEGO Codes, Julio. *Las estrategias cognitivas en el aula. Programas de intervención psicopedagógica*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A., 2001. (Monografías Escuela Española)

GÓMEZ, Germán Rafael. *Teoría Piagetiana del Aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones de la Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, 1976.

GUTIÉRREZ Araus, María Luz. "La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo" en: Losada Aldrey, María Carmen (coord.), Márquez Caneda, José F. (coord.), Jiménez Juliá, Tomás Eduardo (coord.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela (UNED), 1999. (Centro Virtual Cervantes [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0114.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0114.pdf))

LABINOWICZ, Ed. *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Wilmington: Fondo Educativo Interamericano, S.A., 1982.

- LITTLEWOOD, William. *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Traducción Fernando García Clemente. Madrid: Cambridge University Press, 1998. (Colección Cambridge de didáctica de lenguas)
- GONZÁLEZ Núñez, J. de Jesús *et al.* *Dinámica de grupos*. México: Editorial Pax México, 1999.
- HUGHES, Arthur. *Testing for Language Teacher*. CUP: Cambridge, 1979.
- KLEE, Carol A. y Koike, Dale A. *Lingüística aplicada. Adquisición del español como segunda lengua*. Nueva York: Wiley, 2003.
- MATTOS, Luiz A. de. *Compendio de didáctica general*. México: Kapelusz, 1985.
- NÉRICI, Imideo G. *Metodología de la enseñanza*. México: Kapelusz, 1985.
- NISBET, John y Shucksmith Janet. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1987.
- RICHARDS, Jack C. y Rodgers, Theodore S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001. (Colección Cambridge de didáctica de lenguas)
- RODRÍGUEZ Rivera, Víctor Matías. *Psicotécnica pedagógica*. México: Porrúa, 1979.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*. México: Fontamara, 1993.
- TITONE, Renzo. *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp, 1981.
- VELILLA Barquero, R. *Saussure y Chomsky. Introducción a su lingüística*. Madrid: Cincel, 1974.
- WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as communication*. London: Oxford University Press, 1978.

## **HEMEROGRAFÍA**

- DÍAZ-CORRALEJO Conde, Joaquín. "Didáctica de las lenguas extranjeras: los enfoques comunicativos" en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, núm. 8. Madrid: Servicios de publicaciones UCM, 1996, pág. 87-103.

UNIVERSIDAD La Salle. *Indivisamente. Siempre Unidos*. Año 11, núm. 60, noviembre-diciembre 2007.

VILLALBA Martínez, Félix y Hernández García María Teresa. "Concepto de lengua y teorías de aprendizaje en el enfoque comunicativo de idiomas" en *Cuadernos de Bitácora*. Revista del CPR. De Parla, núm. 3. ([http://www.segundaslenguas.einmigracion.es/ense\\_anzal2/conceptodelengua.pdf](http://www.segundaslenguas.einmigracion.es/ense_anzal2/conceptodelengua.pdf))

## **PÁGINAS ELECTRÓNICAS**

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm)

[http://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo\\_pedagogía](http://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo_pedagogía)

<http://es.wikipedia.org/wiki/Funcionalismo>

<http://www.cenlexz.ipn.mx/Idiomas/Espanol.html>

[http://www.gazteukera.euskadi.net/r58-801/eu/contenidos/informacion/dia6/eu\\_2027/adjuntos/zubirik\\_zubi/materiales\\_educacion\\_primaria/HIZKUNTZA/21c\\_\\_enf-comu.pdf](http://www.gazteukera.euskadi.net/r58-801/eu/contenidos/informacion/dia6/eu_2027/adjuntos/zubirik_zubi/materiales_educacion_primaria/HIZKUNTZA/21c__enf-comu.pdf)

<http://www.itesm.edu/wps/portal/>

<http://www.monografias.com/trabajos15/espanol-enfoque/espanol-enfoque.shtml>

<http://www.uam.mx/sah/pre-pa/tema04/mier-izt-01/docencia.html>

<http://www.uia.mx/intercambio/ingles/summer/spanish.html>

<http://www.up.edu.mx>

## **BIBLIOGRAFÍA para metodología**

CORTÉS, Jaime E. *Técnicas de investigación bibliográfica*. México: UNAM-FFyL (SUA), 1996.

PARDINAS, Felipe. *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. 36a. ed. México: Siglo XXI, 1999.