



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DEL ENFOQUE COMUNICATIVO AL ENFOQUE POR TAREAS EN
DOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE ENSEÑANZA DE
ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS EN MÉXICO

TESIS

Que para obtener el título de:

Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas

PRESENTA

Andrea Chávez Vértiz

Asesora

Lic. Silvia Vázquez y Vera



México D.F. abril de 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedico esta tesis a todos mis alumnos
extranjeros.
Gracias a ustedes me he convertido en una
persona feliz y plena,
que puede ver su propia cultura desde muchas
perspectivas.

Andrea

AGRADECIMIENTOS

Gracias a la maestra Silvia Vázquez y Vera por su paciencia y consideración; y por haber llegado conmigo hasta la conclusión y la presentación de este trabajo.

Gracias a la maestra y amiga Lydia García Martínez, por haberme invitado a trabajar en un área que ha definido el rumbo de mi vida. Gracias, amiga mía, por creer en mí y por alentarme a continuar en este maravilloso camino, que es la enseñanza del español como segunda lengua.

Gracias a mis alumnos, especialmente a las personas de Japón y Haití. Están en mi corazón y me han dado la oportunidad de integrar muchos aprendizajes no sólo lingüísticos, sino interculturales.

Gracias a las personas que trabajan en el área administrativa y académica del CEPE Taxco por haberme sostenido, apoyado y orientado cada vez que voy al lugar donde me convertí en profesora de español.

Gracias a todas las personas que me han ayudado a crear las circunstancias para seguir enseñando español a extranjeros de los cinco continentes.

Gracias a la fuerza invisible que todo lo sostiene, por haberme permitido nacer en México y conocerlo desde tantas miradas.

ÍNDICE

CAPÍTULO UNO

MARCO TEÓRICO

HISTORIA DE DOS INSTITUCIONES DEDICADAS A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN MÉXICO: EL CEPE DE LA UNAM Y EL CIEL DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE. 11

I. El Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM 12

1. Historia, misión y visión del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM..... 12

2. El CEPE Taxco..... 15

a) Los estudiantes del CEPE Taxco..... 15

b) El programa de estudios del CEPE Taxco..... 16

c) Los retos del nivel intermedio en el CEPE Taxco..... 17

II El Centro Internacional de Educación La Salle (CIEL)..... 19

a) Los estudiantes del CIEL..... 19

b) El programa de estudios del CIEL..... 20

c) Los retos del nivel intermedio en el CIEL..... 21

d) El cambio de programa en el CIEL 22

III. Las horas de instrucción en los dos centros educativos, análisis comparativo..... 24

IV. El reto que implica ser profesor de español como segunda lengua, en la actualidad..... 25

CAPÍTULO 2

DISEÑO DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES Y MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN MÉXICO 27

1. Diseño de programas institucionales para la enseñanza del español: planes de estudio formales, funcionales y procesuales. 27

2. Los antecedentes teóricos y metodológicos de nuestros programas de estudio y libros de texto.	29
3. El Consejo de Europa y el establecimiento del Nivel Umbral	33
4. Veinticinco años reflexionando sobre qué significa enseñar y aprender una lengua.	35
5. Materiales didácticos disponibles en México para la enseñanza del español como segunda lengua.	37
a) La serie <i>Pido la palabra</i>	38
b) La serie <i>Así hablamos. Español como Lengua Extranjera</i>	39
c) Materiales para nivel intermedio.	41

CAPÍTULO 3

LA TRANSICIÓN DEL NIVEL BÁSICO AL NIVEL INTERMEDIO EN DOS PROGRAMAS DE CORTE FUNCIONAL. REVISIÓN DE LA PRESENTACIÓN DEL TEMA “ANTEPRESENTE DE INDICATIVO” EN PROGRAMAS BASADOS EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO.

1. <i>Pido la Palabra</i> 3er nivel.....	45
a) Problemas en la utilización de <i>Pido la Palabra 3</i> como libro de texto para el nivel intermedio.	48
b) Otros problemas que presentan los estudiantes del nivel intermedio en adelante.	54
2. El enfoque comunicativo y su aplicación en los programas funcionales de enseñanza del español como segunda lengua en México.	57
a) El enfoque comunicativo en el libro <i>Pido la palabra 3</i>	59
b) El antepresente de indicativo en el libro <i>Pido la Palabra 3</i>	64
c) El antepresente de indicativo desde el punto de vista de la lingüística descriptiva.	69

ANEXO DEL CAPÍTULO 3.

CAPÍTULO CUATRO

LA TRANSICIÓN DEL NIVEL BÁSICO AL NIVEL INTERMEDIO EN UN PROGRAMA DE CORTE PROCESUAL: EL ENFOQUE POR TAREAS EN *ASÍ HABLAMOS. ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA*.

I. El enfoque por tareas.....	84
II. Así hablamos. Español como lengua extranjera. Intermedio 1 y el enfoque por tareas.	88
1. Análisis de los ejercicios de la sección uno de la primera unidad del libro: Así hablamos. Español Lengua Extranjera. Intermedio 1.	91
ANEXO DEL CAPÍTULO 4	98
CAPÍTULO 5	
EL PAPEL DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC'S) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y LENGUA EXTRANJERA: EXPERIENCIAS PERSONALES.	
1. Mis cuatro proyectos en la Comunidad Todoole.....	114
a) Conciencia y ELE.....	115
b) EL2/ELE México	116
c) Cortometraje y ELE.....	123
d) Podcasting y ELE	124
CONCLUSIONES	125
BIBLIOGRAFÍA	131

INTRODUCCIÓN

Recuerdo muy bien mi llegada a la ciudad de Taxco de Alarcón. Cruzé los arcos que dan entrada al pueblo en un camión de la compañía Estrella Blanca, que sería mi medio para estar en contacto semana a semana -casi durante tres años y medio- con la ciudad de México. El ambiente era increíble: había neblina y estaba casi oscureciendo, así que el lugar tenía un aspecto místico, antiguo. La humedad en el aire me proporcionó una sensación de alivio que disipó por un momento la tristeza de haber dejado la ciudad donde había vivido toda mi vida. Al día siguiente me presenté a los exámenes de colocación y por varios momentos mi respiración se entrecortaba, primero por la dificultad que implicaba llegar a cualquier parte en ese lugar -dado que la inclinación de las calles no era una prueba menor para quien no fuera habitante de Taxco- y en segundo lugar, porque empecé a interactuar con personas provenientes de diversos lugares del mundo: africanos, asiáticos, europeos y una gran cantidad de estadounidenses; personas con las que no estaba acostumbrada a relacionarme y ante las cuales no sabía cómo comportarme. Era emocionante y aterrador. Recuerdo que recién había sacado mi primera cuenta de correo electrónico y que no usaba su capacidad y sus recursos totalmente. Recuerdo también, que en la primera casa que pude considerar mi espacio en Taxco, vivían dos jovencitas muy alegres y simpáticas: Eve de Canadá y Kotomi, de Japón; unos cuatro o cinco años menores que yo. Mi primera clase de español en el CEPE de la UNAM fue una experiencia muy intensa: todos los que nos encontrábamos en el salón éramos nuevos en la ciudad y estábamos igualmente motivados a explorarla, conocerla y disfrutarla. La primera conversación fue casi una catarsis colectiva con un alto grado de emoción y camaradería. Con ese primer grupo me empecé a dar cuenta de que tenía un buen grado de conocimientos sobre la gramática de mi lengua materna, pero que no me servían del todo para explicar por ejemplo, por qué decimos “siento que mi jefe está enojado” y “siento que mi jefe esté enojado” para comunicar en el primer caso, una percepción y en el segundo una emoción. También empecé a descubrir que algunos temas e información que yo conocía como parte de mi cultura, era tratada en los libros de texto para extranjeros de una manera muy distinta a la que yo habría utilizado si se hubiera tratado de una clase para alumnos mexicanos. Los registros de lo que para mí era cotidiano y para el extranjero algo novedoso, extraño o inclusive inconcebible, empezaron a impregnar la visión que yo tenía acerca de mi propia cultura y fueron construyendo en mí una nueva necesidad, que ahora es casi una necesidad

primaria: la de conocer y profundizar en lo que me distingue como un miembro de la cultura mexicana contemporánea, como hablante de la variante de mi país, como latinoamericana; etc. Este trabajo representa una síntesis de todo lo que me ha ido dejando, la experiencia de enseñar español a personas de los cinco continentes; la cual me han aportado una nueva conciencia respecto de lo que significa hablar una lengua y haber nacido y crecido en una cultura tan interesante y compleja como la mexicana.

El primer capítulo se titula “Historia de dos instituciones dedicadas a la enseñanza del español como segunda lengua en México: EL CEPE de la UNAM y EL CIEL de la Universidad La Salle.” En él hablo acerca de la conformación de las dos instituciones, sus características, los programas a los que debí ceñir mi práctica docente, el perfil de los estudiantes con los que trabajé y los cambios (que a petición mía) se realizaron en el programa de español de la segunda institución, con sus respectivos resultados a corto y mediano plazo.

El capítulo dos “Diseño de programas institucionales y materiales didácticos para la enseñanza del español como segunda lengua en México” es una revisión de los fundamentos teóricos y metodológicos presentes en los programas de español del CEPE y del CIEL. Hablo de los antecedentes teóricos que sustentaron la colección más ampliamente difundida y utilizada para esta área en México, desde su publicación hasta hace aproximadamente cinco años: La colección *Pido la palabra*. Abordo también cómo se ha ido dando la conformación de la especialización en enseñanza del español como lengua extranjera a través del establecimiento del Nivel Umbral¹ y la publicación del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER).

En el capítulo 3 “La transición del nivel básico al nivel intermedio en dos programas de corte funcional”, describo los retos que implicó para mí, utilizar la serie *Pido la palabra* y seguir su metodología con los estudiantes de nivel intermedio de español. Detallo las características de la transición propuesta por el libro y hablo del tratamiento del tema “antepresente de indicativo”, como un ejemplo de la forma en la que este material trabaja los contenidos

¹ Según el diccionario de términos clave de ELE: “El Nivel Umbral (inglés, *Threshold Level*) define el grado mínimo de dominio que un aprendiente de lengua extranjera debe alcanzar para poder usarla en situaciones cotidianas y tratando temas habituales; es un nivel superior al de la simple supervivencia, puesto que capacita al aprendiente para «establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de la LE...”.

gramaticales del nivel intermedio. El capítulo incluye un resumen desde la perspectiva de la lingüística descriptiva, de los usos de este tiempo en las distintas variantes del español; haciendo énfasis en los usos encontrados en la variante mexicana que registró José Moreno de Alba en su investigación “Valores de las formas verbales en el español de México”.

En el último capítulo “La transición del nivel básico al nivel intermedio en un programa de corte procesual²: el enfoque por tareas en *Así Hablamos. Español Lengua Extranjera*”, explico cómo fue aplicado el enfoque por tareas en la nueva colección de libros del CEPE, particularmente en el primer libro dedicado al nivel intermedio. Compararé cómo realiza esta serie la transición del nivel básico al nivel intermedio, analizando la primera sección de la unidad uno y su tema central: el antepresente de indicativo.

Finalmente, hablaré de mis propias experiencias con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC’s) en la enseñanza del español, específicamente de la labor de administración que desarrollo en la comunidad virtual internacional de profesores de español con más presencia en internet: la Comunidad Todoole.

Los objetivos principales de este trabajo son los siguientes:

-Llevar a cabo una reflexión en torno a la conformación y características de dos programas de estudio institucionales para la enseñanza del español como segunda lengua en México.

² En el artículo *Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas*, Michael P. Breen define así un programa de corte procesual:

“La programación procesual es obviamente no convencional en el sentido de que no proporciona un plan de lo que debe conseguirse mediante la enseñanza y el aprendizaje. Asume que el profesor y los distintos aprendices tendrán particulares y distintas interpretaciones sobre lo que puede constituir el contenido más adecuado para su aprendizaje. Además, asume que las creencias de los alumnos cambiarán a medida que el aprendizaje progresa y desvele los aspectos de la nueva lengua y su uso durante el trabajo. Y asume que los programas y dificultades específicos que los alumnos pueden descubrir no pueden planificarse por adelantado. Dada la diversidad, cambio e impredecibilidad en la adecuación de la materia objeto al grupo de aprendices de lengua, el programa procesual ofrece medios para que la selección y la organización de la materia forme parte del proceso de toma de decisiones en el aula. Es también un marco de referencia en el que el profesor y los alumnos deciden cómo trabajarían mejor dicha materia.”

- Hacer una revisión (basada en la propia experiencia) de lo que el enfoque comunicativo aportó a mi trabajo docente, y cómo se vinculó la metodología que proponía con los materiales y recursos a mi disposición.
- Hablar de la pertinencia de utilizar diversos enfoques y métodos de enseñanza para resolver los retos que van surgiendo en las clases de español.
- Establecer una comparación entre los materiales que están dejando de tener vigencia y los libros de texto más recientes para la enseñanza del español como segunda lengua en México.
- Contribuir a la serie de reflexiones sobre la nueva colección de la UNAM para la enseñanza del español, en relación con sus contenidos y metodología.
- Describir y compartir mi experiencia en el uso de los recursos que ofrece la web 2.0 para mi formación como profesional de la enseñanza del español.
- Reflexionar sobre el papel del profesor de español en la Era de la Información.

CAPÍTULO UNO

MARCO TEÓRICO

Historia de dos instituciones dedicadas a la enseñanza del español como segunda lengua en México: EL CEPE de la UNAM y EL CIEL de la Universidad La Salle.

En el presente capítulo hablo acerca de mi experiencia docente en dos centros educativos dedicados a la enseñanza del español como segunda lengua en México: el Centro de Enseñanza para Extranjeros Campus Taxco de la UNAM (CEPE TAXCO) y el Centro Internacional de Educación La Salle (CIEL) de la Universidad La Salle.

Mi propósito es analizar: la historia de las dos instituciones, las características de la población estudiantil, los programas y los retos que implicaba impartir el nivel intermedio de español; para dar un marco general del ambiente en el que desarrollé mi práctica docente.

Comento cómo mi experiencia en la universidad La Salle me llevó a la conclusión de que la colección que manejábamos para impartir nuestros cursos, no nos estaba proporcionando los medios suficientes para lograr que nuestros estudiantes alcanzaran con éxito el nivel intermedio; y pudieran avanzar en el aprendizaje del idioma sin grandes dificultades.

El libro *Pido la palabra 3* -material que hasta hace poco era el recurso más utilizado para el efecto- , se convirtió en uno de mis focos de atención. Fue el único de los libros de la serie con una edición corregida. Esto se explica si reseñamos los problemas surgidos al aplicarlo en los cursos, sea por el orden de los temas que plantea, sea por las lecturas, los ejercicios o la falta de un número mayor de ellos en relación con algunos aspectos del idioma que requerían una práctica más profunda; comunicativa o de sistematización.³

Este libro pertenece a una serie editada por primera vez en los años ochenta y aún forma parte de los programas de español en varias universidades e institutos. Actualmente dicha serie está

³ No quiero decir con esto que no se hayan elaborado materiales complementarios para cada uno de los niveles del anterior programa del CEPE, sin embargo, el resto de los libros no fue modificado en su versión original. Los materiales complementarios comprendían desde cuadernillos de ejercicios de sistematización, hasta manuales para apoyar las habilidades de comprensión de lectura, comprensión auditiva o producción escrita. La mayoría eran usados en las materias complementarias a los cursos que tenían como base los libros de *Pido la palabra* (redacción, comprensión de lectura, etc.), o como materiales adicionales para la ejercitación de ciertos temas, sobre todo sobre subordinación sustantiva, adjetiva, adverbial o adnominal.

siendo desplazada por la colección de reciente publicación *Así hablamos. Español como lengua extranjera* que se usa ya en el nuevo plan de estudios del CEPE de la UNAM. El último título de la colección que se publicó fue *Así hablamos, Intermedio 2*, en el mes de abril de 2009.

Aunque tardaremos algún tiempo en conocer y manejar esta nueva propuesta, el presente trabajo también pretende aportar un grano de arena a la serie de reflexiones que seguramente se darán en los próximos años, en torno a esta nueva colección y a la metodología que la sustenta.

Mi principal interés al inicio de esta investigación se centraba en el paso del nivel básico al nivel intermedio y cómo los materiales de los que disponíamos nos planteaban que debía ser dicha transición. Contando actualmente con el libro *Intermedio 1* de la nueva serie, -que está disponible desde marzo de 2009- puedo establecer una comparación entre la forma de abordar el paso del nivel básico al nivel intermedio en las dos colecciones.⁴También podré fundamentar cómo los contenidos, la secuencia de temas y el tipo de ejercicios que he utilizado en los últimos años; me ayudaron a exponer los temas que introducen el nivel intermedio, así como a comparar mis hipótesis sobre la transición entre estos niveles, con las que se evidencian en el desarrollo de la primera unidad del libro *Así hablamos. Intermedio 1*.

A continuación haré una descripción de las dos instituciones en las que he trabajado, el tipo de alumnos que atienden, los programas a los que me he ceñido, a lo largo de mi labor en cada una de las escuelas y las necesidades del nivel intermedio que he detectado.

I. El Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM

1. Historia, misión y visión del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM.

El CEPE abrió sus puertas por primera vez bajo el nombre de Escuela de Verano en el mes de julio de 1921 como uno de los primeros proyectos de internacionalización de la Universidad Nacional. Fue producto de la política de afirmación nacional del Ateneo de la Juventud que proponían la libertad de cátedra, la libertad de pensamiento y, sobre todo, la reafirmación de

⁴ Las fechas de publicación pueden consultarse en el boletín NOTICEPE, núm. 36, marzo-abril de 2009

los valores culturales, éticos y estéticos de los que América Latina emergió como realidad social y política. El grupo se pronunciaba por la defensa, la exaltación y la difusión de la cultura mexicana.

En 1921 fue posible llevar a cabo el proyecto de establecer cursos de verano dirigidos a estudiantes de universidades extranjeras –principalmente estadounidenses-que había sido interrumpido por el estallido de la Revolución. El propósito de los cursos era estrechar lazos con universidades de otros países y mostrar el mejor rostro de México: el de hondas raíces culturales; uno de los objetivos más importantes de la labor política y social del entonces rector de la Universidad Nacional, José Vasconcelos.

Con la creación de cursos de verano, que tuvieron como sede la calle de Licenciado Verdad esquina con Guatemala, inicia este periodo de búsqueda de intercambio entre México y otros países a través de la enseñanza del español. En el año de 1929, al decretarse la autonomía universitaria, la institución toma el nombre de “*Escuela de Verano y Departamento de Intercambio Universitario*”. Durante algún tiempo, además de sus funciones originales fue la dependencia universitaria que atendía las relaciones culturales de la UNAM a nivel nacional e internacional.

En su trayectoria el CEPE ha pasado de impartir sólo cursos temporales, a poder ofrecer cursos todo el año en sus distintas sedes. Algunos de los nombres que ha tenido el centro a lo largo de su historia son:

- *Escuela de Verano.*
- *Departamento de Intercambio Universitario y Relaciones Culturales.*
- *Dirección General de Cursos Temporales. Escuela para Estudiantes Extranjeros.*
- *Dirección general de Extensión Académica. Escuela para Extranjeros.*

El nombre de *Centro de Enseñanza para Extranjeros* le fue dado en 1981. Actualmente cuenta con siete sedes: Ciudad Universitaria (CEPE), Polanco (CEM), Taxco (CEPE - Taxco), San Antonio, Texas (EPESA), Hull, Canadá (ESECA), Chicago Illinois (ESECH) y Los Ángeles California (ESELA).

La misión del CEPE es “*Impulsar la internacionalización de la UNAM, a través de la enseñanza de la lengua española, la historia, el arte y la literatura de México, y de la*

profesionalización de los docentes formados en cada una de esas áreas académicas, dentro y fuera del país.”⁵

En el presente el CEPE atiende a estudiantes provenientes de los cinco continentes. También asisten estudiantes mexicanos que se inscriben en diplomados y cursos de distintas áreas. En sus inicios recibía a una población mayoritariamente norteamericana, en la actualidad recibe un importante número de estudiantes asiáticos, sobre todo japoneses y coreanos. Las sedes en el extranjero juegan un importante papel de vinculación entre los mexicanos que residen en esas ciudades y México, además de contribuir mediante sus labores de difusión de la cultura, docencia e investigación; al desarrollo cultural de las comunidades en las que se encuentran.

En los centros se ofrecen cursos de español en sus dos modalidades: como lengua extranjera y como segunda lengua. También se ofrecen cursos de cultura: historia, literatura, arte, estudios mexicoamericanos y baile regional. Los textos utilizados han sido elaborados por el personal docente y se usan en otros centros de enseñanza del español, tanto en México como en Canadá y Estados Unidos. Se ofrecen también dos cursos especializados: el Diplomado en Estudios Mexicanos y el Diplomado en Enseñanza de Español a no Hispanohablantes. El CEPE ofrece además, cursos de educación a distancia que se imparten por medio del sistema de videoconferencias en las distintas sedes. Con el uso de esta tecnología el CEPE pretende fomentar el acercamiento de otros países a los programas desarrollados en sus instalaciones y apoyar la formación de profesores a través de cursos de actualización.

En el CEPE actualmente se aplica el Examen de Posesión de la Lengua Española (EPL), acreditado por el Instituto Cervantes y la Universidad de Salamanca. El EPL es un instrumento que determina el nivel de dominio de lengua de un aprendiente de español, independientemente de la forma en que haya sido adquirido. Con base en los resultados que el estudiante obtenga se otorga una certificación de competencia lingüística, cuya utilidad es de muy distinta índole; tanto en el ámbito académico como en el laboral. En el primero contribuye a determinar el grado de aptitud de un estudiante extranjero para realizar estudios de licenciatura o de posgrado. En el segundo, permite a las empresas públicas y privadas, contar con indicadores sobre el nivel de competencia lingüística de sus empleados o

⁵ Página electrónica del CEPE <http://www.cepe.unam.mx/cepe.php?tema=mision>

candidatos, con el fin de orientar estrategias de capacitación, así como de agilizar y reducir costos de selección, contratación y rotación de personal. Al trabajador, por otra parte, le proporciona un documento reconocido que avala sus conocimientos, habilidades y destrezas lingüísticas, y le facilita su incorporación y desarrollo en el sector laboral en el que se inserta.

El CEPE ha sido sede del Simposio Internacional: La Enseñanza del Español y la Cultura a Extranjeros, que en octubre del 2011 se llevará a cabo por séptima ocasión.

2. El CEPE Taxco.

Con la misma finalidad con la que se estableció el CEPE en 1921 –brindar a estudiantes de otros países la oportunidad de ampliar sus conocimientos sobre la cultura mexicana y latinoamericana- se fundó en 1992 el CEPE Taxco. Su población estudiantil proviene sobre todo de Estados Unidos, Japón, Corea, Canadá y países europeos.

En 1992 el Gobierno del Estado de Guerrero firmó un contrato con la UNAM, para que el casco de la Ex hacienda Cantarranas albergara tres entidades de la universidad: La Unidad de Seminarios Externos (USO), una Extensión a la Escuela Nacional de las Artes Plásticas (ENAP), y el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE). Actualmente sólo están en funcionamiento las dos últimas.

a) Los estudiantes del CEPE Taxco.

A lo largo de mi periodo de trabajo en el CEPE Taxco pude observar en los estudiantes perfiles y necesidades diversos. La población estudiantil estaba conformada por:

- Alumnos que venían a México para realizar negocios o integrarse al equipo de trabajo de compañías transnacionales.
- Alumnos becados por la Secretaría de Relaciones Exteriores que permanecerían en México por más de dos años, realizando una maestría o un doctorado en alguna universidad pública del país. Generalmente eran estudiantes de países con economías emergentes de África, Asia y de países no hispanohablantes de América Latina como Haití y Surinam.
- Estudiantes de licenciatura con especialidad en el idioma español. Este tipo de alumnos venían sobre todo de universidades de Corea, Japón y Estados Unidos.

- Estudiantes de licenciaturas relacionadas con Latinoamérica o con la literatura hispanoamericana, la mayoría europeos.
- Turistas que intentaban adquirir un nivel básico de español para comunicarse eficazmente durante su estancia en México.
- Personas que por intereses personales, iban a permanecer en México o en Latinoamérica por un tiempo considerable.
- Estudiantes de licenciatura y maestría de diversas partes del mundo, cuya intención era cubrir créditos en sus universidades.
- Empresarios con negocios en México que necesitaban el idioma sobre todo para realizar transacciones comerciales.

b) El programa de estudios del CEPE Taxco.

Trabajé en el CEPE Taxco de junio de 1999 a diciembre de 2002. En ese tiempo el programa vigente era el siguiente:

Nivel Cero (2hrs)	Nivel uno (2hrs)	Nivel 2 (2hrs)	Nivel 3 (2hrs)
Libro: Estoy Listo Uno. Material elaborado en la Sede de San Antonio (ESECA).	Libro: Pido la palabra, 1er nivel.	Libro: Pido la palabra, 2º nivel.	Libro: Pido la palabra, 3er nivel.
Materia complementaria. (1hr)			
Conversación	Conversación	Comprensión de lectura	Redacción

Nivel 4 (2hrs)	Nivel 5 (2hrs)
Libro: Pido la palabra, 4º nivel.	Libro: Pido la palabra, 5º nivel.
Materia complementaria (1hr.)	
Gramática	Comprensión auditiva

Cada nivel se cursaba en un periodo de seis semanas y la calificación era el resultado de la evaluación de las cuatro habilidades de la lengua: hablar, escuchar, escribir y leer. En cada nivel se presentaban un examen parcial y uno final que evaluaban la primera o la segunda parte del contenido del programa.

Adicionalmente se ofrecían cursos de historia, arte, literatura mexicana, literatura latinoamericana y geografía como materias complementarias u optativas. En algunos casos los alumnos inscritos cubrían créditos en sus universidades de origen, a través de la asistencia a estos cursos. El requisito indispensable para tomarlos era contar con al menos un nivel intermedio de español.

c) Los retos del nivel intermedio en el CEPE Taxco.

Uno de los primeros problemas que enfrenté al impartir el nivel intermedio de español fue el manejo del libro *Pido la palabra 3*:

1. El número de temas a revisar era considerable, por lo que a pesar de tener seis semanas para cubrir el contenido, en muchas ocasiones no conseguíamos revisar a profundidad varios de los temas más importantes.
2. Algunos de los temas de objetivo gramatical (por ejemplo las perífrasis de suposición) presentaban un alto grado de dificultad para los alumnos de este nivel.
3. El libro incorpora lecturas cuyos contenidos están relacionados con aspectos de la vida en México desde enfoques que han ido perdiendo vigencia a lo largo de los años, también carece de contenidos relacionados con la realidad actual. Pongo como ejemplo la falta de lecturas o ejercicios sobre el uso de la tecnología y nuestra interacción con ésta en la vida cotidiana. Otro ejemplo lo constituyen lecturas con un alto índice de rechazo entre profesores y alumnos, como el titulado “*La familia de las clases medias en México*”, que describe los papeles tradicionales de la mujer, el hombre y los abuelos en el núcleo familiar. Esta lectura era constantemente motivo de controversia por la forma en la que describe a la familia mexicana, cabe mencionar que es del año 1978.
4. Debido al tiempo tan limitado para revisar cada tema se sacrificaban horas dedicadas a la práctica de alguna de las habilidades en favor del reforzamiento de otra: por ejemplo dándole más énfasis a la práctica de los temas gramaticales y no al uso de éstos en la

conversación o en la redacción; sobre todo en el caso de que los alumnos tuvieran una deficiente formación gramatical, por ejemplo en aspectos como la conjugación.

5. Algunos de los temas presentaban explicaciones muy difíciles de seguir, incluso para el propio maestro. El ejemplo clásico de esto fue siempre el tema de los pronombres relativos, que ha sido revisado en diversos materiales adicionales, ya que el libro carece de claridad en su explicación.
6. El orden de los temas fue otro punto controversial en nuestros cursos. Como grupo de trabajo llegamos a ciertos acuerdos sobre la secuencia que debía seguir el programa del nivel intermedio, dado que en la práctica nos fue siempre difícil aplicar el orden sugerido en el índice del libro.

Puedo afirmar que a pesar de los problemas antes descritos, tratábamos de encontrar soluciones provisionales para poder adecuar el número de temas (y la profundidad con la que eran expuestos), al tiempo disponible para impartir este nivel. Algunos de nosotros tuvimos la inquietud de elaborar materiales complementarios que nos permitieran apoyar los contenidos del libro. Otros descartábamos ejercicios o partes del libro y los sustituíamos por lecturas, audios o ejercicios que trabajaran el mismo tema, pero que fueran más accesibles y productivos para nuestros grupos. Estas prácticas se dieron no sólo en Taxco, sino en el mismo CEPE –CU y en otras instituciones como el Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán, que también imparte cursos de español para extranjeros. Los materiales desarrollados en estas instituciones no tienen un formato de libro, así que -como muchos de los nuestros- se quedan como registros de los intentos de la planta docente de estas instituciones para apoyar los cursos de nivel intermedio. Durante los años de trabajo en el CIEL de la Universidad La Salle, logré complementar el libro del que disponemos y profundizar en el acercamiento y manejo de los temas. El número de recursos disponibles para el trabajo docente ha sido un gran apoyo para poder incluir en mi propuesta, ejercicios y temas que pienso incrementarán las posibilidades de apoyar cada vez mejor a los alumnos de este nivel. Con la reciente publicación de la serie *Así hablamos. Español como lengua extranjera* y la experiencia adquirida, contamos con una visión nueva que enriquecerá la forma de abordar la transición entre el nivel básico y el nivel intermedio de español.

II El Centro Internacional de Educación La Salle (CIEL)

El CIEL inició en 1993 como un área especializada inscrita a la Coordinación del Centro de Idiomas de la Universidad La Salle. Los diferentes nombres que tuvo a lo largo de sus primeros años fueron: “Relaciones Internacionales” y “Relaciones e Intercambio Universitario”. Desde su fundación hasta 1996 dependió de la Coordinación del Centro de Idiomas, hasta que se creó el área de Programas Especiales para Extranjeros. A partir de 1988 sus oficinas se independizaron del Centro de Idiomas y se integró un área de Logística y Promoción. Al año siguiente nació el área de Español para Extranjeros y Hospedaje, la cual maneja todo lo relacionado con cursos de español para extranjeros 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 a personas o grupos de instituciones extranjeras que no están inscritos a alguna de las opciones educativas de la universidad, así como apoyar la coordinación en la supervisión general de los servicios externos para extranjeros como los programas de Español para Extranjeros y el de Hospedaje.⁶

a) Los estudiantes del CIEL

Las características de la población estudiantil del CIEL son un poco diferentes a las que mencionaba respecto al CEPE Taxco, aquí describo al tipo de estudiantes que atiende regularmente:

- Extranjeros casados o con un vínculo familiar con personas mexicanas, que radican de forma permanente en el país.
- Turistas.
- Estudiantes universitarios que están en México para cubrir créditos en la Universidad La Salle, inscritos en programas de intercambio.
- Estudiantes universitarios de otras instituciones que toman los cursos de español como parte de su formación en el nivel superior.
- Empleados de empresas transnacionales o mexicanas, que trabajan tanto con otros extranjeros, como con mexicanos.
- Diplomáticos de diversas embajadas (y sus familiares).

⁶ Su página electrónica es: http://delasalle.ulsal.mx/sitio_ciel/

- Jubilados que pueden estar varios meses o años en México.
- Inversionistas o empresarios extranjeros con negocios en México.
- Profesores de diversas áreas, docentes en instituciones educativas internacionales de nivel básico, medio, medio superior y superior.
- Investigadores y periodistas cuyo tema de estudio es el país y su cultura.

b) El programa de estudios del CIEL

El área de *Español para Extranjeros* ofrece cursos desde nivel básico hasta el nivel superior, en los que se pretende dar al alumno una enseñanza integral no sólo del idioma sino de la cultura del país. El programa está dividido en los siguientes niveles: tres básicos, dos intermedios, un avanzado y un superior. Esta división en niveles ha sido producto de varias modificaciones a lo largo de los más de 9 años de existencia del programa.⁷ El material didáctico que se utiliza actualmente está integrado por la serie *Estoy Listo*⁸ (editada por Santillana y la UNAM) para los niveles básicos y los últimos tres libros de la serie *Pido la Palabra*.

Básico 1	Básico 2	Básico 3
Libro: Estoy Listo Uno.	Libro: Pido la palabra, 1er nivel.	Libro: Pido la palabra, 2° nivel.

Intermedio 1	Intermedio 2
Libro: Pido la palabra, 3er nivel.	Libro: Pido la palabra, 3er nivel.

Avanzado	Superior
Libro: Pido la palabra, 4° nivel.	Libro: Pido la palabra, 5° nivel.

⁷ Es importante aclarar que (hasta el momento de la redacción de este trabajo) la Coordinación del área de español de la Universidad La Salle no ha llevado a cabo la adecuación de su programa al *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), del cual se hablará en páginas posteriores.

⁸ La serie *Estoy Listo* es una colección elaborada en la Escuela Permanente de Extensión de la UNAM en San Antonio Texas. Es un material para la enseñanza del español como lengua extranjera cuyo primer volumen se ha usado en México desde su publicación, como libro de texto para estudiantes que no tienen conocimientos previos de español.

Los cursos pueden ser intensivos, con una duración de 3 semanas (3 horas diarias hasta cubrir 45 horas), semi-intensivos, con una duración de 3 semanas (1.5 horas diarias hasta cubrir 22.5 horas), o semi-intensivos con una duración de 5 semanas (1.5 horas, 3 veces a la semana para cubrir un total de 22.5 horas). También existe un programa intensivo de verano, dirigido a los alumnos que provienen de universidades extranjeras o de sedes de la misma universidad La Salle en otros países, inscritos en programas de intercambio. Además de los cursos de español estos grupos toman clases de cultura, literatura e historia de México y realizan actividades fuera del campus como visitas guiadas o viajes culturales coordinados y supervisados por el personal del área de español.

El CIEL se ha visto en la necesidad de abrir cursos especiales para extranjeros que necesitan un tipo diferente de clase. Es frecuente que lleguen al centro personas cuya necesidad es hablar un español dirigido al ambiente profesional, por lo que también se imparten clases de español para negocios. Además se diseñan cursos que cubren los requerimientos de estudiantes con necesidades específicas, generalmente son de redacción, comprensión auditiva o conversación. Dado que en los últimos años la demanda de clases para el personal diplomático de diversas embajadas se ha incrementado, (especialmente para personal de la Embajada de la Federación Rusa, que se encuentra a espaldas de la universidad) se imparte un número importante de clases específicas para este tipo de alumnado.

c) Los retos del nivel intermedio en el CIEL

Muchos de los problemas que implicaba para mí utilizar el libro *Pido la palabra tercer nivel* en el CEPE Taxco, se presentaron también al empezar a impartir los cursos de nivel intermedio en el CIEL: falta de tiempo para desarrollar los objetivos gramaticales, inadecuación del tratamiento de algunos temas de índole cultural al contexto actual, carencia de textos o audio sobre temas relacionados con el mundo contemporáneo, etc. A estos problemas se aunaron nuevas necesidades (relacionadas con el tipo de temas abordados) que probablemente por el contexto geográfico en el que había dado este curso, no expresaban los estudiantes en Taxco. Observar y reflexionar en la serie de estímulos a los que está expuesto un estudiante que vive una experiencia de inmersión en una ciudad pequeña -con las

características sociales y culturales de Taxco⁹, en contraste con lo que podría vivir otro, que aprende español en la enorme y compleja ciudad de México; me llevó a rediseñar la temática de mis clases. En Taxco el acercamiento a los aspectos socioculturales de México se daba más desde el punto de vista sociológico-antropológico. Las conversaciones frecuentemente trataban de las culturas prehispánicas, la historia de México en sus diversas etapas, el arte, la literatura, las tradiciones populares, la comida, el folklore; etc. Aunque los estudiantes del CIEL también están interesados en estos temas, la mayoría se ve absorbido por la cultura urbana de la ciudad de México y la amplia variedad de temas relacionados con ella: lugares turísticos, los problemas que implica vivir en el D.F., las clases sociales (su interacción, costumbres, distribución en la ciudad, formas de comportamiento), la oferta de entretenimiento, la vida cotidiana, los procesos de índole político y social (como las elecciones, las marchas, confrontaciones entre grupos, la inseguridad, etc.), las comunidades de extranjeros que residen en la ciudad de México y su adaptación al país, entre otros. Yo estaba consciente de que tenía que dar otro tipo de clase (si sumamos a lo anterior las necesidades específicas que muchos de los alumnos tienen, esto era apremiante); una clase que le permitiera a mis alumnos adquirir la suficiente competencia comunicativa, no sólo para comunicarse en sus interacciones, sino para disfrutar la experiencia de vivir en una de las ciudades más grandes y complejas del mundo.

d) El cambio de programa en el CIEL

Al publicarse dos libros más de la serie *Estoy Listo*, propuse en la coordinación del CIEL llevar a cabo un cambio en los niveles básicos. Esta propuesta vino de la observación de una serie de problemas que se presentaban frecuentemente en el paso del nivel básico al nivel intermedio.

Es importante explicar por qué se empezaron a utilizar tres libros de un colección dirigida al estudiante no inmerso en la cultura de la lengua meta, y otros tres de la colección *Pido la palabra* (libros para aprender español como segunda lengua) para el resto de los niveles. Una de las cosas más frustrantes para los profesores del CIEL (cuando el programa estaba basado

⁹ Muchos de los estudiantes que llegaban a Taxco vivían con familias mexicanas durante varios meses, lo cual les proporcionaba un ambiente idóneo no sólo para aprender el idioma sino también para adaptarse a la cultura de México de una manera muy directa. Por ser un lugar relativamente pequeño, los profesores y los alumnos convivíamos mucho, no sólo en la escuela sino en espacios como el mercado, el zócalo, etc. Muchos de los alumnos que viven en el D.F. y que asisten al CIEL llegan a México con sus propias familias, lo cual restringe significativamente el contacto directo con los hablantes nativos.

en la serie completa de los libros Pido la palabra y el libro Estoy Listo 1 para el nivel inicial), era observar la deficiente formación gramatical y el pobre nivel de producción oral de los estudiantes que llegaban al nivel intermedio. Quiero hacer la aclaración de que cuando yo llegué al CIEL contaba únicamente con tres años y medio de experiencia en el área de español para extranjeros y sin embargo, para mí fue evidente la diferencia entre el nivel de competencia de los estudiantes de Taxco y el que tenían los alumnos del CIEL. Inclusive llegué a tener contacto con algunos de mis antiguos alumnos -que se encontraban haciendo tanto investigaciones, como trabajos de maestría y doctorado en la ciudad de México- y también me comentaban (con evidente desencanto); que el nivel que habían alcanzado en Taxco era mucho más alto que el de los alumnos del CEPE CU ubicados en sus clases. Eventualmente empecé a recibir en mis clases a alumnos que habían tomado los niveles iniciales en el CEPE CU y en el CEM Polanco, los cuales presentaban las mismas deficiencias. En el CIEL se comentaban todas estas situaciones y se intentaba buscar alternativas para encontrar una solución. Lo primero que se concluyó fue que el alumno tenía muy poco tiempo para adquirir un nivel básico de competencia, sobre todo al pasar del nivel 1 al nivel 2. No importaba si venía de los cursos de la UNAM, de cursos en otros institutos o de los nuestros.

En el caso de los estudiantes que empezaban desde su nivel más elemental con nosotros, el paso del nivel cero al nivel 1 no era muy complicado. El problema se presentaba cuando el alumno pasaba de usar tiempos simples del modo indicativo al uso de oraciones subordinadas con indicativo y subjuntivo. El tema de las oraciones subordinadas sustantivas con verbos de emoción (verbos de construcción invertida) se expone en el libro Pido la palabra 2, en la unidad 2. Si nuestros cursos eran de 45 horas, estamos hablando de que el alumno con poco más de 90 horas de instrucción, tendría que contar ya con los conocimientos necesarios para empezar a introducirse en temas de nivel intermedio¹⁰ –dado que el uso del subjuntivo se introduce en el nivel B1 (intermedio) de los programas actuales basados en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER)¹¹;

¹⁰ Quiero resaltar aquí que el número de horas del bloque básico del programa actual del CEPE es de 360 (90 horas por cada uno de los cuatro niveles), con lo cual se hace evidente que la formación del nivel básico toma un tiempo considerable.

¹¹ Actualmente todas las escuelas e instituciones que enseñan una lengua de origen europeo deben apearse a las directrices establecidas por el Consejo de Europa, que en noviembre de 1991, propuso un proyecto para regular la enseñanza y la evaluación de las siguientes lenguas: vasco, catalán, checo, danés, holandés, inglés, estonio,

podemos considerar que el uso de este tipo de verbos nos habla de un nivel de competencia que supera el de nivel básico.

Con la integración al programa de los libros Estoy Listo 2 y Estoy Listo 3 para conformar el bloque de niveles básicos, resolvimos muchos problemas importantes de nuestros alumnos; obtuvimos los siguientes resultados: incremento del léxico, exactitud en la conjugación de tiempos del indicativo, adquisición de diversas funciones comunicativas importantes, incremento de la capacidad de redactar textos organizados y coherentes e integración de las cuatro habilidades en la producción oral y escrita.

El único tema que escapa a la combinación de las dos colecciones, es el condicional o pospretérito. Se sugiere darlo como tema independiente al inicio del intermedio y continuar con la presentación de los tiempos antepresente y antecopretérito, para después integrar estos temas al manejo del pretérito y copretérito estudiados en los niveles básicos y cuya adquisición en general no se ve aún completada.

III. Las horas de instrucción en los dos centros educativos, análisis comparativo.

Es importante establecer que el programa de la Universidad La Salle cubre un total de 315 horas de instrucción para completar los 7 niveles de español que lo conforman, 45 horas por cada nivel. El programa vigente en el CEPE Taxco cuando yo trabajaba ahí, cubría un total de 540 horas de clase, durante las cuales -como ya mostré en los cuadros correspondientes- se impartían cursos de reforzamiento de alguna de las habilidades, o de la gramática (en el nivel avanzado) para complementar la práctica de los estudiantes. Las horas de instrucción que abarcaban el uso de la serie Pido la palabra y el primer libro de la serie Estoy Listo en el programa vigente en el CEPE en ese entonces, eran 60 por nivel.

Aunque no estoy trabajando actualmente bajo el esquema del programa de la UNAM ni con la serie nueva, cabe mencionar que el libro Así hablamos. Intermedio 1 -que forma parte de los

francés, gallego, alemán, griego, húngaro, letón, lituano, maltés, noruego, portugués, ruso, esloveno, español, sueco y galés. El proyecto dio como resultado el desarrollo de un documento conocido como *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*. Su función es unificar los criterios y proporcionar una base común para la elaboración de programas curriculares, exámenes, libros de texto, etc., relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas de Europa. El CEPE adecuó su estructura curricular al MCRE en el año 2007. El documento completo se puede consultar en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

textos a analizar en este trabajo- está inserto en un programa basado en los lineamientos teórico metodológicos propuestos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) del que hablaré en los siguientes capítulos.

El actual programa del CEPE abarca una instrucción dividida en cuatro niveles básicos, tres intermedios y un superior, lo cual nos da un total de 8 niveles.¹² El bloque básico se cubre en un total de 360 horas, el de intermedio en 234 de instrucción basada en el libro y 90 de un curso de cultura y el último nivel se da en 60 horas de instrucción basada en el libro y 30 de *cultura*. Todo lo anterior nos da un total de 774 horas de curso, 234 horas más que el antiguo programa.¹³

IV. El reto que implica ser profesor de español como segunda lengua, en la actualidad.

Concluyo este capítulo subrayando que en la actualidad el contexto en el que un profesor de español desarrolla su labor docente, es muy complejo. El uso de los diferentes materiales con los que hemos contado a lo largo de estos años, el incremento en el número de niveles de los programas, la experiencia adquirida en la aulas, el contexto internacional en torno a la enseñanza del idioma español y los cambios metodológicos y tecnológicos que influyen en la labor del profesor; nos presenta nuevos retos a los que deberemos responder de una manera mucho más rápida y necesariamente, más efectiva que en los años anteriores.¹⁴

Yo inicié mi labor docente en el área de la enseñanza del español como segunda lengua en el año de 1999. Los recursos, conocimientos y medios con los que contaba para actualizarme en ese entonces, han cambiando de una manera impresionante, tanto cuantitativa como cualitativamente.

¹² El proyecto original abarcaba nueve niveles. En el último Simposio internacional del CEPE, durante el desarrollo del taller: “Sugerencias didácticas para el uso de la serie de libros *Así hablamos. Español como lengua extranjera*” se mencionó que el último de los libros de la colección corresponde al nivel C2 del MCER. Esto deja al nivel C1 sin el apoyo de un libro de texto, lo cual resulta algo inexplicable para quienes esperamos una colección completa que apoye la enseñanza del español en México, sobre todo dada la situación de escasez de materiales que utilicen la variante del español de México.

¹³ La descripción completa se encuentra en la siguientes páginas electrónicas:

<http://www.cepe.unam.mx/cepe.php?tema=esp>

<http://www.cepe.unam.mx/cepe.php?tema=catalogo&depto=5>

¹⁴ Todo esto sin incluir aspectos como la competencia entre profesores de distinta formación y grado de especialización en relación con la enseñanza del español, sobre lo que no abundaré en este trabajo, pero que sería pertinente considerar en una reflexión más amplia.

Enseñar español en la actualidad requiere que los profesores incrementemos el número de habilidades y de recursos de los que disponemos, adquiriendo conocimientos no sólo de índole lingüística e intercultural, sino también relacionados con el uso de las herramientas de la Web 2.0¹⁵ El trabajo colaborativo entre profesores, alumnos, lingüistas, diseñadores de materiales y portales sobre el idioma español; en conjunto con el de las autoridades educativas de universidades, institutos y escuelas dedicadas a su enseñanza; será la mejor garantía de crecimiento y expansión de nuestra lengua en el mundo.

Enseñar español a extranjeros es mucho más que conocer a profundidad el idioma español y todos sus “recovecos”, es enseñar la cultura en la que se habla esta lengua, la forma en la que festejamos, amamos, comemos, sentimos y nos relacionamos. He tenido la inmensa fortuna de encontrarme con personas de muchísimos lugares del mundo, y he debido tratar de mirar con sus ojos mi propia cultura. Aspiro con este trabajo a dejar un testimonio del aprendizaje que me ha significado la exquisita, increíble, grata, a veces dolorosa y sobre todo asombrosa experiencia, de enseñar el español de México, en México.

¹⁵ Según la Wikipedia: “El término Web 2.0 (2004–actualidad) está comúnmente asociado con un fenómeno social, basado en la interacción que se logra a partir de diferentes aplicaciones en la web, que facilitan el compartir información, la interoperabilidad, el diseño centrado en el usuario o D.C.U. y la colaboración en la World Wide Web. Ejemplos de la Web 2.0 son las comunidades web, los servicios web, las aplicaciones Web, los servicios de red social, los servicios de alojamiento de videos, las wikis, blogs, mashups y folcsonomías. Un sitio Web 2.0 permite a sus usuarios interactuar con otros usuarios o cambiar contenido del sitio web, en contraste a sitios web no-interactivos donde los usuarios se limitan a la visualización pasiva de información que se les proporciona.” La referencia electrónica es: http://es.wikipedia.org/wiki/Web_2.0

CAPÍTULO 2

Diseño de programas institucionales y materiales didácticos para la enseñanza del español como segunda lengua en México.

En el presente capítulo me propongo describir las diferencias entre los programas formales, funcionales y procesuales, para la enseñanza del español como segunda lengua y lengua extranjera. Hablaré de la historia de la enseñanza de lenguas y en particular de los 25 años de historia de la enseñanza del español como lengua extranjera; y cómo las tendencias de cada una de sus etapas han influido en la elaboración de programas y libros de texto. También comentaré cómo el establecimiento del Nivel Umbral en la década de los 70, sentó las bases para la elaboración de los programas centrados en el alumno. Finalmente haré una descripción general de las dos colecciones de libros de texto de uso más extendido para la enseñanza del español en México.

1. Diseño de programas institucionales para la enseñanza del español: planes de estudio formales, funcionales y procesuales.

El diseño de un programa institucional para la enseñanza de lenguas responde a la expresión de un paradigma particular, que describe lo que se quiere conseguir a través de la enseñanza y el aprendizaje.

En los últimos años han dominado los planes de estudio formal y funcional en la enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua. Ambos analizan lo que un estudiante debe conocer y lo que requiere para usar dicho conocimiento. Cada plan de estudios prioriza cierto tipo de conocimiento, determinadas capacidades a desarrollar y los criterios de selección y subdivisión de contenidos, además de la forma en la que deben secuenciarse.

El plan de estudios formal se caracteriza por centrarse en la naturaleza sistemática y reglada del lenguaje y por tanto, prioriza cómo se realiza y organiza el texto lingüístico, deja de lado aspectos como el comportamiento social y su relación con el lenguaje. Promueve la corrección lingüística en las cuatro habilidades (entender, hablar, leer y escribir) y selecciona aquello que se debe aprender de modo que refleje la lógica inherente al propio lenguaje. Se enseña la lengua a través de la instrucción controlada en torno a los distintos subsistemas de ésta:

fonológico, morfológico, léxico, sintáctico y discursivo. El plan de estudios formal secuencia en función de lo más sencillo lingüísticamente, a lo más complejo.

Los planes de estudio funcionales responden a las siguientes consideraciones del lenguaje: el concepto de competencia comunicativa y la teoría de los actos de habla. Desde su aparición a mediados de los años 70, la enseñanza de lenguas se enfocó en el conocimiento que un aprendiz tiene de los actos de habla (o de la forma en que se deben codificar intenciones mediante el lenguaje), dentro de una situación o actividad social particular. Se evalúa el conocimiento que posee el estudiante para hacer posible el reconocimiento de sus intenciones comunicativas. Los programas funcionales categorizan las distintas funciones del lenguaje en forma supraordenada, a la vez que incluyen funciones subordinadas. La secuenciación remite a dichas categorías de forma que introducen las principales funciones del lenguaje, para progresivamente especificarlas, delimitarlas y refinarlas.

El nuevo tipo de programas y de libros de texto en México (actualmente a nuestra disposición) tiene como base los llamados planes procesuales. Su fundamento es un conjunto de interpretaciones recientemente desarrolladas sobre la naturaleza del lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza, en las que el papel del estudiante adquiere la mayor relevancia. Los planes procesuales intentarán representar el conocimiento de cómo la corrección, adecuación y significación; pueden ser logradas simultáneamente durante la comunicación de acontecimientos y situaciones. Organizan y presentan lo que un aprendiz puede lograr al utilizar su competencia comunicativa cuando realiza una serie de tareas. Éste es el fundamento del nuevo programa del CEPE y de los libros de texto que forman la colección con la que se está aplicando.

A mí particularmente me tocó usar en años anteriores, sólo algunos libros de texto que tienen como base el syllabus formal (regularmente para materias complementarias), sin embargo, a lo largo de este trabajo intento demostrar que en muchos libros utilizados en programas funcionales, aún quedan rastros de la programación formal; lo cual se puede ver en un importante número de ejercicios de algunas colecciones que se presentan como comunicativas. También quiero destacar que desde la primera experiencia de trabajo en esta área, en el CEPE Taxco, la forma de abordar el plan de estudios se hacía mucho en función de contenidos gramaticales, de la manera en la que probablemente lo marcaban los planes de

estudios anteriores a los de syllabus funcional. En las reuniones realizadas con el propósito de reportar lo que estábamos haciendo en clase y nuestros retos cotidianos, el énfasis estaba en el número y tipo de contenidos gramaticales cubiertos o no, a lo largo del curso. Creo que esto tiene mucho que ver con el hecho de que -a pesar de estar utilizando un material supuestamente comunicativo- lo llevado a cabo en el salón de clases es muy distinto a lo planteado como objetivos en el programa. Con la experiencia obtenida a lo largo de los años, me he percatado de que frecuentemente, el tipo de programa, los libros de texto y la forma de abordar las distintas tendencias de enseñanza que los profesores aplicamos en la aulas, están disociados. Mucho de lo que se hace en las escuelas donde se enseña español como segunda lengua, no presenta congruencia entre los tres aspectos: tipo de programación, libro de texto, aplicación de un enfoque o teoría de la enseñanza y el aprendizaje.

2. Los antecedentes teóricos y metodológicos de nuestros programas de estudio y libros de texto.

Los métodos y estrategias usados antes de la publicación de los primeros materiales diseñados con base en metodologías comunicativas, ponían énfasis en la utilización correcta de la lengua, (desde el punto de vista prescriptivo) sin tomar en cuenta las necesidades de comunicación de los aprendientes, la creatividad en el uso de la lengua y la interacción del profesor con sus estudiantes.

El primero sería el método tradicional centrado en el aprendizaje de las reglas gramaticales a través de la traducción de textos escritos, preferentemente literarios. A éste le sigue el método directo en el cual el alumno adquiere una segunda lengua del mismo modo que la lengua materna. Se abandona el interés por la traducción y se expone al alumno a situaciones de “adquisición natural”, en las que tendrá que nombrar las cosas como lo hizo durante su primer proceso de adquisición de lengua. Este método daba preponderancia a la lengua hablada sobre la escrita, por lo que sus principales críticos afirmaban que presentaba una evidente falta de descripción científica de la lengua.¹⁶

¹⁶ En el Diccionario de Términos clave de ELE se describe al *enfoque natural* (en la entrada *sobre Adquisición de lenguas*) como sigue: “La hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje sirve de fundamento teórico al enfoque natural, propuesta metodológica de S. Krashen (1983). Según Krashen, la adquisición de una lengua segunda consiste en el conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente mediante los cuales el aprendiente desarrolla —al igual que hacen los niños en la lengua primera— la competencia para la

El siguiente fue el método audio-oral que concibe la enseñanza de la lengua a partir del binomio estímulo-respuesta-refuerzo. Basado en las teorías psicológicas conductistas del aprendizaje condicionado, postula que la práctica progresiva de unidades mínimas en ejercicios estructurales de repetición, dará como resultado la automatización de los componentes de la lengua; así su principal énfasis está en la formación de hábitos y en la enseñanza inductiva de las estructuras. La comprensión auditiva y la expresión oral se enseñan primero, dejando al último la práctica de la lectura y la escritura. Los ejercicios son de sustitución y repetición y se da poca importancia al significado y se sostiene que el aprendizaje se logra a través del desarrollo de hábitos, mediante conductas repetitivas.¹⁷

A partir de los años sesenta el audiolingüismo empezó a perder prestigio debido a los decepcionantes resultados obtenidos de su aplicación: resultó una fuente de recursos que no conducía al uso fluido y comunicativo de la lengua, ya que los estudiantes encontraban los ejercicios estructurados con base en este método; monótonos y limitantes. Este modo de enseñar no toma en cuenta el carácter creativo y dinámico de la lengua, ni las necesidades de comunicación de los alumnos. Fue seguido sobre todo en Estados Unidos y descansaba en gran medida en los principios de la lingüística estructural desarrollados por Bloomfield¹⁸ en sus estudios sobre el lenguaje. Mientras todo esto ocurría en América,

comunicación; el aprendizaje, a su vez, se refiere al conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal, en la cual se produce la corrección de errores, que permite al alumno alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico de la lengua segunda, así como la capacidad de expresar verbalmente ese conocimiento.”

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/adquisicion.htm

¹⁷ En el Diccionario de Términos clave de ELE en la entrada sobre *Método Audiolingüe* se comenta lo siguiente: “Con esta metodología se pretende conseguir un dominio oral de la L2 y hacer que el aprendiente hable de modo automático, sin tener que recurrir a la traducción desde la lengua materna. El papel del aprendiente es pasivo, responde a los estímulos ofrecidos, sin tener en cuenta el contenido de lo que practica, y sin tomar la iniciativa en la interacción. El profesor tiene un papel activo, proporciona estímulos, y es quien controla y reconduce la evolución del aprendizaje”.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm

¹⁸ “Leonard Bloomfield (Chicago 1 de abril de 1887 - New Haven 18 de abril de 1949) fue un filólogo y lingüista estadounidense, uno de los representantes más importantes del estructuralismo estadounidense. Desarrolló trabajos en morfología y sintaxis. Fue el principal fundador de la Sociedad Lingüística de Estados Unidos”.

“En su famosa obra *El Lenguaje* (Language), publicada en 1933 como revisión de su *Introducción al estudio del lenguaje* (1914), describe el estado de la Lingüística de vanguardia en esa época. El libro adopta el marco psicológico de la escuela conductista de Watson y rechaza la postulación de todo lo que no era "directamente

Europa empezaba a centrar su atención en la relación entre la lengua y el contexto o situación, con la idea de definir un modelo social del uso de la lengua. La escuela lingüística británica desarrolla los enfoques situacionales, que partían de la idea de que las estructuras o los elementos léxicos, debían ser presentados al alumno en relación con situaciones -representadas en la clase- que permitieran fijar su significado. Estos enfoques aún no contemplaban el uso de la lengua en situaciones de la vida cotidiana producidas fuera del salón de clases, pero ya le daban importancia al uso de la misma.¹⁹

Los años setenta son decisivos en la historia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. La aparición de los trabajos de Noam. Chomsky *Syntactic Structures* (1957)²⁰ y *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), sientan las bases de la lingüística generativa-transformacional. Se da un giro radical con respecto a los procedimientos centrados en la descripción y clasificación de las estructuras de la lengua. Chomsky introduce el concepto de *competencia*, entendida como el conocimiento inconsciente de un hablante oyente ideal en una comunidad hablante completamente homogénea, en oposición al concepto de *actuación* o uso de la lengua en situaciones concretas. El objeto de estudio del lingüista es ahora la descripción de las reglas que constituyen la *competencia*, de manera que la

observable" para el análisis lingüístico. En el estudio del lenguaje se margina el aspecto semántico." Fuente: Wikipedia. http://es.wikipedia.org/wiki/Leonard_Bloomfield

¹⁹ La teoría psicológica de aprendizaje en la que se basa la Enseñanza Situacional de la Lengua pertenece a la línea conductista, por tanto con relación a la gramática adopta un enfoque inductivo. Se espera que el significado de las palabras sea deducido por el estudiante a partir de la situación en la que se presenta. Se crean situaciones de uso en clase, en la que se incluyen: dibujos, objetos, acciones, gestos, etc; que ayudan a entender el significado de los conceptos que se plantean. Se busca prevenir el error y se considera fundamental la corrección de la pronunciación.

²⁰ "La publicación *Estructuras sintácticas* (N. Chomsky, 1957) es considerada como el inicio del generativismo o gramática generativo-transformacional. Desde entonces, esta teoría ha experimentado sucesivas reformulaciones por parte del propio N. Chomsky y de algunos de sus discípulos. Con la hipótesis de la GU, Chomsky pretende solucionar el «problema lógico de la adquisición del lenguaje» o «problema de la aprendibilidad», es decir, explicar cómo puede el hablante adquirir el lenguaje en un período de tiempo relativamente breve y de manera regular, superando las deficiencias del *input* que recibe. Esta insuficiencia del *input* para dar lugar por sí solo a la adquisición se debe, por un lado, al hecho de que contiene elementos propios de la actuación lingüística (por ejemplo, falsos principios, errores, expresiones agramaticales, etc.) que entorpecen la adquisición, y, por el otro, al hecho de que nunca ofrece información sobre el carácter deficitario, erróneo o agramatical de tal actuación, lo cual impide al individuo identificar los elementos agramaticales. La explicación que Chomsky da a este proceso es precisamente el uso de la GU, que permite al individuo seleccionar adecuadamente el *input* y aprender las reglas particulares de la lengua en cuestión." en la entrada sobre Gramática Universal, *del Diccionario de Términos clave de ELE:*

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramuniversal.htm

actuación (entendida como la dimensión del uso social de la lengua) queda al margen de los estudios lingüísticos. La reacción de D. Hymes²¹ al planteamiento chomskyano, con la formulación del concepto de *competencia comunicativa*, sienta una de las bases decisivas para el futuro de las investigaciones en el campo de la enseñanza de lenguas. Se consolida la idea de que la lingüística no puede ignorar los problemas relacionados con el uso y los usuarios de la lengua, lo cual había quedado ampliamente demostrado con los escasos resultados de los anteriores métodos. La importancia atribuida al estudio de las características de la comunicación que se produce en una comunidad de hablantes heterogénea, constituyen elementos clave de la teoría de la lengua en la que, desde los años setenta en adelante, se fundamenta en el campo de la enseñanza de lenguas el denominado *enfoque comunicativo*²².

Para identificar y describir los rasgos de la comunicación lingüística era necesario estudiar la lengua en su dimensión social. Los planteamientos de la denominada *teoría de los actos de habla*, de Austin y Searle, y el desarrollo del esquema conceptual que describe los componentes de la competencia comunicativa, se sitúan en esta perspectiva²³. La sociolingüística, irrumpe con fuerza en el panorama de los estudios especializados y amplía la visión de las investigaciones lingüísticas influyendo de manera contundente en el enfoque de los modelos de enseñanza de lenguas.

²¹“En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar **enunciados** que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Es este autor quien formula la primera definición del concepto [competencia comunicativa], en los años 70 del siglo XX, en sus estudios de sociolingüística y de **etnografía de la comunicación** en EE.UU.”

en la entrada sobre *Competencia comunicativa*, del *Diccionario de Términos clave de ELE*:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

²² “El enfoque comunicativo (en inglés, *Communicative Approach*) se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, *Communicative Language Teaching*), como enfoque nocional-funcional (en inglés, *Notional-functional Approach*) o como enfoque funcional (en inglés, *Functional Approach*). De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.”

Entrada correspondiente al concepto de enfoque comunicativo, del *Diccionario de Términos clave de ELE*:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

²³ La teoría de los actos del habla aparece formulada en la obra póstuma de J.L. Austin *Cómo hacer cosas con las palabras* y constituye uno de los enfoques más populares de la pragmática. Austin sostiene que un acto de habla correcto gramaticalmente y con sentido implica un compromiso con el entorno.

Estos nuevos planteamientos de la teoría lingüística se vieron acompañados por una evolución en las ideas sobre el aprendizaje, impulsado por el avance de los estudios e investigaciones sobre la teoría de la adquisición de lenguas. Se deja de considerar que el aprendizaje es resultado de la formación de hábitos lingüísticos y el interés de los investigadores se centra en el estudio de los procesos cognitivos que utilizan los alumnos para reorganizar la información de entrada que reciben en la lengua que aprenden. Comienza a percibirse en esos mismos años una preocupación cada vez mayor por considerar las necesidades e intereses de los alumnos. A partir de los ochentas la aplicación de ideas y conceptos provenientes de la teoría de la educación al campo de la enseñanza de lenguas, influye notablemente en los presupuestos teóricos que dan forma a materiales y programas de enseñanza de lenguas. Se impone el enfoque centrado en el alumno -inscrito en el paradigma *humanista*-, en la sociedad y en la educación.

3. El Consejo de Europa y el establecimiento del Nivel Umbral

Para entender mejor cómo se ha ido conformando el panorama general de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y segunda lengua a nivel internacional, debemos detenernos en el hecho de que el español se encuentra dentro del conjunto de las lenguas europeas cuya difusión promueve el Consejo de Europa.

El Consejo de Europa es una organización regional de estados que promueve la defensa de los derechos humanos, la democracia pluralista y la preeminencia del derecho en dicho continente a través de su Consejo para la Cooperación Cultural²⁴ promueve una política lingüística dirigida a proteger y desarrollar la herencia lingüística y la diversidad cultural de Europa, como fuente de enriquecimiento entre naciones. También fomenta la movilidad personal y el intercambio de ideas. El Consejo ha desarrollado un enfoque homogéneo basado en principios comunes, que promueven el plurilingüismo a gran escala, con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

²⁴ Las tres iniciativas promovidas por el Consejo para la Cooperación Cultural, que atañen particularmente a los alumnos, profesores, autoridades educativas, editores, autores de materiales didácticos y electrónicos y en general, a toda persona interesada en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas europeas son:

- La creación del Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación
- El Portfolio europeo de las lenguas (Colección de escritos de los estudiantes que incluye información sobre su proceso de aprendizaje y que facilita tanto la autoevaluación del alumno como la evaluación del profesor).
- La descripción de niveles de competencia lingüística.

“En la década de los 70 el Consejo para la Cooperación Cultural de Europa considera que la enseñanza de lenguas modernas debe basarse en los siguientes principios, presentes en el Nivel Umbral (*Threshold Level*):

- *Proceso instructivo centrado en los aprendientes*
- *Participación de éstos en la toma de decisiones*
- *Contenidos relacionados con la vida de éstos*
- *Enseñanza comunicativa de la lengua*
- *Aprendizaje activo (aprender haciendo)*
- *Educación permanente.*

El grupo meta lo integran adultos europeos que desean adquirir en poco tiempo un nivel básico de la lengua extranjera, ya sea por motivos profesionales, culturales, de ocio, personales, etc. Con el ánimo de atender (en la medida de lo posible) las diferentes necesidades e intereses de los alumnos, se proponen lo que se denomina un sistema de unidades/créditos.”²⁵

Estas ideas están en la base del *MCER*, de forma explícita en los elementos que incorpora, y de forma implícita en las ideas y valores que lo fundamentan.

Es así que hemos pasado de la consideración de que aprender una lengua es poder traducirla, a una consideración muchísimo más amplia de lo que hacemos al *aprehender* una lengua y la cultura en la que se habla.

Del 25 al 28 de noviembre del 2009 se llevó a cabo el simposio “25 años de ELE” organizado por el Instituto Cervantes. Con este evento se conmemora la consolidación de la especialidad profesional dedicada a la enseñanza del español como lengua extranjera. Para el Centro Cervantes cuatro son los hechos que contribuyeron a la formación y consolidación de esta especialidad: la publicación del *Nivel Umbral* (1979), la celebración de *las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* del 25 al 28 de septiembre de 1986, la aparición en 1988, de la revista *Cable* –la primera dedicada a la enseñanza de

²⁵ En el Diccionario de términos clave de ELE:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nivelumbral.htm

español como lengua extranjera-que daba cuenta de los avances del enfoque comunicativo- y finalmente, la creación por parte del Ministerio de Educación de España, de los Diplomas de Español como lengua Extranjera²⁶ en 1989, que después fueron aplicados por el Centro Cervantes. Los exámenes DELE son los instrumentos de evaluación más conocidos en el ámbito de la enseñanza del español y han contribuido a la universalización del concepto de español como lengua extranjera.

4. Veinticinco años reflexionando sobre qué significa enseñar y aprender una lengua.

La aplicación de los nuevos enfoques teóricos en el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, ha convulsionado el mundo de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas.

Treinta años separan al (*Threshold Level*)²⁷, del documento que proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza para las lenguas de Europa: el Marco común europeo de referencia para las lenguas.

Aún considerando al enfoque comunicativo como el paradigma dominante, éste ha sido un período de cambio y evolución en las ideas y todavía no presenta resultados definitivos.

La enseñanza de las lenguas es hoy una especialidad que ha ampliado considerablemente sus fundamentos y perspectivas, incorporando las aportaciones de diversas disciplinas del conocimiento: la psicología, la filosofía del lenguaje, la sociología y la pedagogía. Analiza teorías y líneas de investigación provenientes de diversos campos cuyo objetivo común es estudiar todo tipo de implicaciones derivadas de las relaciones entre lengua y comunicación.

²⁶ Todo lo relativo a estos exámenes se encuentra en la página: <http://diplomas.cervantes.es/index.jsp>

²⁷ El *Nivel Umbral* tiene una repercusión notable en la didáctica del ELE. Tras la aparición del documento, se empiezan a diseñar programas nociofuncionales en muchas instituciones y a publicar libros de texto acordes con esos programas; asimismo, se preparan exámenes y diplomas que siguen también el modelo, como es el caso del DELE. El proceso iniciado hace 25 años con la definición del *Nivel Umbral* culmina con la elaboración del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), donde el *Nivel Umbral* figura entre los 6 niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas: A1 Acceso, A2 Plataforma, B1 Umbral, B2 Avanzado, C1 Dominio operativo eficaz y C2 Maestría.

El MCER contiene en su modelo descriptivo los elementos esenciales de las aportaciones de estas tres décadas de cambio en la enseñanza de lenguas, sintetizadas en las siguientes grandes líneas:

- *Ampliación del enfoque de los estudios sobre la lengua con el fin de abarcar la dimensión de su uso social y el análisis de los factores, lingüísticos y extralingüísticos, que concurren en la comunicación.*
- *Énfasis en la idea del papel protagonista que corresponde al alumno con respecto a su propio aprendizaje. Expansión del concepto de «autonomía» para responder a la idea de que el alumno ha de ser cada vez más responsable en la toma de decisiones sobre su desarrollo como persona que aprende una lengua.*
- *Diversificación de la función del profesor, que ya no es sólo un modelo de actuación lingüística o alguien formado en la metodología necesaria para enseñar la lengua, sino también un mediador que asume la tarea de crear las condiciones adecuadas para favorecer las características y potencialidades de los alumnos y su apertura hacia el aprendizaje de lenguas y la valoración de otras culturas y visiones del mundo.*
- *Interés por las variables individuales de los alumnos y, en particular, por la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas y su papel en el aprendizaje: estilos de aprendizaje, motivación, transacciones en el aula, procesos interculturales.*
- *Búsqueda del equilibrio entre la dimensión lingüística y la pedagógica, y énfasis en el currículo como el nexo de unión entre la teoría y la práctica de la enseñanza y el ámbito en el que se adoptan decisiones compartidas por quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.*
- *En relación con todo lo anterior, la idea de que aprender una lengua supone un enriquecimiento, en la medida en que permite adquirir una nueva personalidad social.²⁸*

²⁸ Lengua y comunicación: tres décadas de cambio. En el anuario 2002 del Centro Virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p03.htm

Como se podrá ver los tres protagonistas fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje se definen de manera distinta en estos tiempos: el estudiante es el principal autor de su aprendizaje, el maestro un facilitador con un amplio criterio y capacitado en diversas áreas que ayudará al alumno a seguir su ruta personal hacia el dominio del idioma, y finalmente, el currículo que vincula contenidos con una realidad tangible, asequible y accesible al estudiante.

5. Materiales didácticos disponibles en México para la enseñanza del español como segunda lengua.

México representa un atractivo destino para el aprendizaje del español en el contexto latinoamericano, sin embargo, la oferta de materiales didácticos adecuados a las necesidades de los estudiantes, es impresionantemente escasa. Las tres colecciones de mayor uso y difusión en escuelas de idiomas de la capital mexicana son las series *Pido la palabra*, *Estoy listo* y recientemente *Así hablamos. Español como lengua extranjera*, todas editadas por la UNAM, las dos últimas en conjunto con la editorial Santillana.

Para el caso del nivel intermedio, antes de la publicación de todos los volúmenes que conforman *Así Hablamos. Español como lengua extranjera*, los profesores de español nos enfrentábamos al grave problema de tener que adaptar y actualizar los contenidos y estrategias tanto de *Pido la Palabra*, como de algún otro material formal. Es importante señalar que algunos de los libros disponibles en este país, están diseñados para ser utilizados en entornos educativos distintos a los de México y por lo tanto no utilizan su variante dialectal, ni reflejan fielmente los rasgos de nuestra cultura. Otros materiales publicados aquí fueron elaborados con base en textos dirigidos al contexto español y su adaptación al contexto mexicano nos ha resultado difícil y poco productiva. Tal es el caso de una colección titulada *En Acción*, publicada por ENCLAVE-ELE y distribuida en México por la editorial Larousse.²⁹ Una colección más que trata de acercarse al contexto mexicano y centroamericano es *Aula Latina*,

²⁹ Esta colección incurre en un grave error al adaptar el audio original de la serie sólo cambiando las voces de los actores que la grabaron, sin modificar la estructura de los diálogos: el léxico, el uso de algunos tiempos (como el antepresente de indicativo) y los contextos de comunicación son los mismos –al menos eso se puede deducir dada su forma y contenido- que los de la versión española. Aunque contiene material que incluye un panorama más general de temas, ya que habla de toda América Latina, el audio no se puede usar en el contexto mexicano. Otra cosa importante es que no abarca todos los niveles de español. La “adaptación” para Latinoamérica fue hecha por Eloy Pineda Rojas y la revisión técnica estuvo a cargo de Rosa Esther Delgadillo Macías, coautora también de uno de los libros de la colección *Así Hablamos. Español como lengua extranjera*.

publicada por Difusión. De esta serie no están disponibles todos los niveles, por lo que es difícil hacer una evaluación acerca de la viabilidad del material en nuestro contexto. La última a la que me referiré es la serie de libros *Español Fácil* de la editorial Trillas. Es una colección que no se puede utilizar como libro de texto en un programa escolar, ya que carece de material auditivo y no se rige por los parámetros del MCER, lo cual es indispensable para integrarlo a un programa de estudios con miras a que los alumnos puedan presentar exámenes de certificación. Las autoras de esta colección afirman que sus libros están basados en la comparación de la gramática del inglés y la del español. Este criterio es en verdad una marca que nos hace catalogar el trabajo como la publicación de una serie de ejercicios para ayudar a mejorar el aprendizaje de ciertos aspectos problemáticos del español, pero que no podría considerarse un manual ni ser el sustento de un programa de base nocio-funcional o procesual.

a) La serie *Pido la palabra*

Debido a la necesidad de contar con materiales para la enseñanza del español de México, se inició en 1980 un proyecto en el CEPE de la UNAM cuyo resultado fue la serie *Pido la palabra*. Consta de cinco libros, sus primeras impresiones aparecieron entre los años 1988 y 1991 y apoya la enseñanza del español a no hispanohablantes. La base de todos es “*la experiencia docente de profesores del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM, el análisis de las necesidades de los alumnos que han pasado por él y las aportaciones de la lingüística aplicada a la enseñanza de una segunda lengua*”³⁰. Su objetivo es adiestrar a los estudiantes de español en las cuatro habilidades de la lengua: producción oral, producción escrita, comprensión de lectura y comprensión auditiva. Esta serie didáctica fue concebida en torno al enfoque comunicativo, ya que se consideró la metodología adecuada a las necesidades de los estudiantes del CEPE. *Pido la palabra* es una obra que enseña la norma del español de México, específicamente la del habla culta de la ciudad de México; aunque también integra registros y hablas de diferentes partes del país y algunas muestras de otras variantes dialectales del español. Ha sido utilizada no sólo en los centros de enseñanza para extranjeros de la UNAM en México –CEPE D.F., CEPE Taxco y CEM Polanco- sino también en escuelas privadas de enseñanza de español, en diversos estados del país y en centros y universidades de

³⁰ Tomado de la presentación de la serie que se hace en cada libro.

los Estados Unidos. Actualmente en el CIEL se utilizan los libros de esta serie para los niveles intermedio, avanzado y superior.

Pido la palabra primer nivel está dedicado a apoyar el aprendizaje de alumnos principiantes, para que puedan interactuar en diferentes situaciones de la vida cotidiana y resolver necesidades básicas de comunicación. El segundo volumen está dirigido a estudiantes con cierta competencia comunicativa a nivel umbral. Tanto el primer libro como el segundo enfatizan la práctica de la comprensión auditiva y la producción oral, a fin de que el alumno sea capaz de desenvolverse en las situaciones de interacción verbal más frecuentes en un estado de inmersión total. El tercero está dirigido a estudiantes con un nivel intermedio de español. Los textos que lo conforman se relacionan con la cultura mexicana; los aspectos lingüísticos que contienen son tanto comunicativos como estructurales. Los últimos dos volúmenes tienen como objetivo, facilitar el desarrollo de destrezas lingüísticas para la comunicación con miembros de una sociedad hispanohablante.

Actualmente han sido descartados del programa en curso del CEPE y están a consideración en muchos de los centros, debido a la aparición de la colección *Así hablamos. Español como lengua Extranjera*.

Los libros de *Pido la palabra* representan una etapa en la enseñanza del español a extranjeros en México, etapa que estuvo marcada por la exaltación de la cultura de México que animaba el espíritu vasconcelista y por la experimentación con el método directo, el estructuralismo y el enfoque comunicativo. Con la experiencia recabada durante todos los años en que *Pido la palabra* fue el libro de texto de tantas escuelas e institutos, 27 profesores del Centro de Enseñanza para Extranjeros elaboraron la serie *Así hablamos. Español como lengua Extranjera*.

b) La serie Así hablamos. Español como Lengua Extranjera.

La primera de las grandes diferencias entre la serie *Pido la palabra* y *Así hablamos. Español como lengua extranjera*, es el contexto en el que surge cada una. La nueva colección se plantea como un modelo latinoamericano de apoyo didáctico con niveles homologados al Marco común europeo de referencia para las lenguas. La serie no sólo es la base del currículo del CEPE, sino que también está vinculada a los programas de evaluación y certificación

lingüística con estándares internacionales que el centro ha adoptado desde su alianza con el Instituto Cervantes³¹, con el cual trabaja actualmente en la elaboración del Certificado Internacional de Español³².

Se calcula que hoy en día hay más de 14 millones de personas que estudian español, es el quinto idioma más hablado en la Unión Europea y uno de los tres más hablados del mundo detrás del inglés y el chino. El español se considera actualmente como una de las lenguas con mejores expectativas de expansión.

Son ocho los títulos que conforman la serie *Así Hablamos. Español como lengua extranjera*: cuatro para nivel básico, tres para el nivel intermedio y uno para nivel superior. Citando a Rebeca Barriga, profesora del Colegio de México, en una de las presentaciones de *Así Hablamos*:

*“Esta serie descansa sobre una tríada de objetivos por demás complejos en una situación de enseñanza reflexiva: Sensibilizar, desarrollar y autoevaluar, imbricados con las habilidades lingüísticas fundamentales: escuchar, hablar, leer y escribir. Como es un método interactivo, el estudiante entra en una dinámica productiva que le impele a usar, a comprender, a preguntarse para poder organizar competentemente su pensamiento en otra lengua que no es la suya. **Recuerda, Observa, Sabías que** son las constantes guías que lo llevarán al dominio del español a lo largo de un trayecto de ocho libros y un disco compacto adicional, donde lo irá aprendiendo gradualmente y por nivel de dificultad, por medio de una polifonía de estructuras, ejercicios ponderados con modos, tiempos, adverbios y adjetivos, diálogos, juegos, poemas, fotografías.”*³³

El bloque básico se orienta al desarrollo de los procesos de aprendizaje, el intermedio está integrado por secuencias didácticas que conducen a la realización de una tarea y el libro de superior se propone la elaboración de trabajos integradores realizados en conjunto, mediante

³¹ Su página electrónica: <http://www.cervantes.es>

³² *El Certificado Internacional de Español* surgió con el propósito de ofrecer una evaluación con altos estándares de calidad, ante la creciente movilidad estudiantil que se presenta hoy en día en el planeta. Diagnosticará la capacidad del candidato a nivel de competencias, especialmente en el ámbito académico. Se dirige sobre todo a los alumnos de bachillerato, pre o posgrado. Será un examen en línea a través del cual, cualquier persona podrá certificarse en el dominio de la norma castellana o la mexicana. Para saber más sobre las características del examen se puede consultar la Gaceta de la UNAM del 7 de agosto de 2008.

³³ En la página electrónica del CEPE http://www.cepe.unam.mx/asi_hablamos/presentacionseriedelibros.doc

la organización de actividades y tareas llamados *proyectos*. Tanto el programa del Centro de Enseñanza para Extranjeros como los libros de esta serie se corresponden con los niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas: Usuario Básico (A1 y A2), Usuario Independiente (B1 y B2) y Usuario Competente (C).

A continuación haré una descripción general de los libros de nivel intermedio sobre los que trabajé, para estudiar la forma en la que se plantea la transición del nivel básico al nivel intermedio, en los programas funcionales y procesuales estudiados.

c) Materiales para nivel intermedio.

Pido la Palabra 3er nivel

El libro *Pido la palabra 3er Nivel* está dirigido al alumno del nivel intermedio que, según se explica en la introducción de la primera edición “*amplía su competencia al adquirir estructuras más complejas, que le permitirán ya no sólo la sobrevivencia en el país, sino también la gran posibilidad de expresar juicios, conceptos y opiniones propias, con un alto grado de profundidad y precisión.*”³⁴

La primera edición del libro es de 1988 y se reeditó hasta el 2000 en su versión original. Es el único libro de la serie que cuenta con una edición corregida. Hago aquí un primer acercamiento a ambas ediciones para explicar por qué, a pesar de contar con dicha versión, muchos de los problemas que planteaba la utilización de la primera, continuaron presentándose; añadiéndose algunos más, derivados en gran parte de las modificaciones realizadas.

Cabe destacar que en la versión corregida no se hace aclaración alguna sobre las razones por las que se llevaron a cabo un número significativo de cambios en la segunda edición. La presentación y la introducción de las dos ediciones es idéntica, las autoras no aclaran nada acerca de las partes eliminadas, o modificadas, ni las razones que motivaron los cambios. Tampoco existe un referente acerca del nuevo contenido del libro, lo cual era esperable dada la magnitud de las modificaciones. Entre los cambios que se hicieron destacan la

³⁴ Álvarez, Cederborg Araceli, et al. *Pido la Palabra 3er Nivel*. Centro de Enseñanza para Extranjeros/Coordinación de Educación abierta a Distancia y Continua. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F., 1998. Presentación.

redistribución de los temas, un número importante de nuevos ejercicios y explicaciones sobre los pronombres relativos, y la eliminación de un apartado -esencial para el nivel intermedio- sobre las preposiciones *por* y *para*.

Así Hablamos Intermedio I

Aquí presento la descripción de libro que más comentaré en este trabajo, tomada de la página electrónica del CEPE:

*“Así hablamos. Español como lengua extranjera. Intermedio 1 se propone desarrollar las competencias comunicativa, lingüística, sociocultural y estratégica de quienes estudian español en el nivel intermedio.”*³⁵

El libro está planeado para 78 horas de clase y se homologa al nivel B2+ del Marco común europeo de referencia. Consta de cinco unidades divididas en tres secciones cada una.

Los títulos de las unidades son:

- De viajes, historias y anécdotas.
- Lo que dicen los demás.
- Sociedad y familia: cambio y continuidad.
- El mundo laboral.
- Experiencias de película.

Alguno de los temas socioculturales que trata el libro son:

- Viajes y experiencias en otros países.
- La historia y sus personajes.
- Lo científicos y sus descubrimientos.
- La vida familiar y las relaciones interpersonales.
- La vida en pareja.
- Vida cotidiana: problemas domésticos.
- La comunicación.
- Restaurantes y otros lugares para recomendar.

³⁵ En la página de presentación de la serie: http://www.cepe.unam.mx/asi_hablamos/int01intro.html

- Costumbres.
- Cultura prehispánica y conquista española.
- La adolescencia y el cortejo.
- El empleo.
- Trabajo y migración.
- La mujer que trabaja.
- Oportunidades de empleo para los jóvenes.
- El cine mexicano de diferentes épocas.
- Mexicanismos y sus equivalentes en otras variantes dialectales.

Así Hablamos. Intermedio I propone el desarrollo de las actividades en situaciones comunicativas y parte de la sensibilización en torno al tema, el desarrollo de contenidos – estructuras gramaticales, uso de nuevos tiempos, léxico, etc.- ; así como la realización de una o varias tareas involucradas en la unidad. Finalmente se presenta una parte de autoevaluación con el propósito de verificar la destreza obtenida en el manejo de los temas. Cuenta con un anexo de gramática al final del libro.

Sobre la metodología que sigue el texto, las autoras indican en la introducción:

“... es constructivista y comunicativa, es decir, proponemos actividades en las que el alumno se encontrará en situación de comunicación, de modo que use la lengua para expresar ideas e intenciones, para comprender lo que dicen los demás y valorar y reaccionar ante lo dicho: Ponemos énfasis en que recurra para el aprendizaje a su propia experiencia y cuando proporcionamos información que se considera nueva, ofrecemos motivos para conocerla. En este libro se promueve la reflexión sobre la cultura meta y la propia, lo cual contribuye al desarrollo de estrategias de aprendizaje que propicien una mejor convivencia intercultural.”

36

Una de las primeras cosas a destacar de la nueva serie es su preocupación por desarrollar tres tipos de competencia en el estudiante: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Hago énfasis en que las autoras se preocupan

³⁶ Jiménez, Ema Et al. *Así hablamos Intermedio 1. Español como lengua extranjera*. Edición de la Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) en coedición con Editorial Santillana. México 2009.

porque el alumno: comprenda, valore y reaccione ante lo dicho, para que interactúe con el ambiente y sus hablantes.

Una de las formas en las que he podido ir revisando la eficacia de los programas y de los libros de texto utilizados en mi labor docente, es observar lo que los estudiantes pueden hacer con la lengua, sobre todo después del nivel intermedio.

En el siguiente capítulo analizaré cómo abordan estos dos libros, la transición del nivel básico al nivel intermedio de español.

CAPÍTULO 3

La transición del nivel básico al nivel intermedio en dos programas de corte funcional. Revisión de la presentación del tema “antepresente de indicativo” en programas basados en el enfoque comunicativo.

En este tercer capítulo hablaré sobre el inicio del nivel intermedio de español en los programas institucionales de corte funcional a los que me ceñí; a través de la revisión de las primeras unidades del libro *Pido la palabra 3*. Describiré la presentación del tema “antepresente de indicativo” en dicho libro y finalmente, haré una revisión de los usos de este tiempo en el español de México; basada en su descripción en la Nueva gramática de la lengua española de la Real Academia, en un trabajo de María Luz Gutiérrez Araus sobre las formas verbales del pasado en español ³⁷, y en el estudio de José Moreno de Alba sobre el español de México: *Valores de las formas verbales en el español de México*.³⁸

1. Pido la Palabra 3er nivel

El libro *Pido la palabra 3er Nivel* está dirigido al alumno del nivel intermedio que, según se explica en la introducción de la primera edición “*amplía su competencia al adquirir estructuras más complejas, que le permitirán ya no sólo la sobrevivencia en el país, sino también la gran posibilidad de expresar juicios, conceptos y opiniones propias, con un alto grado de profundidad y precisión.*”³⁹

La primera edición del libro es de 1988 y se reeditó en el 2000 en su versión original. Es el único libro de la serie con una edición corregida. Hago aquí un primer acercamiento a ambas para explicar por qué (a pesar de contar con una versión corregida), muchos de los problemas planteados en la primera. continuaron presentándose, y se añadieron algunos más; derivados en gran parte de las modificaciones realizadas.

³⁷ Gutiérrez Araus, María Luz. *Formas temporales del pasado en indicativo*. Arco Libros, Madrid, 1995.

³⁸ Este trabajo se sumó a una serie de investigaciones sobre la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica; coordinada por la Comisión de Lingüística y Dialectología Iberoamericanas del Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas.

³⁹ Álvarez Cederborg Araceli, Et al. *Pido la Palabra 3er Nivel*. Centro de Enseñanza para Extranjeros. Coordinación de Educación abierta a Distancia y Continua. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F., 1998. Presentación.

Cabe destacar que en la versión corregida no se hace aclaración alguna sobre las razones por las que se llevaron a cabo un número significativo de cambios en la segunda edición. La presentación y la introducción de las dos ediciones es idéntica, las autoras no aclaran nada acerca de las partes que eliminaron, añadieron o modificaron ni sus razones para hacerlo. Entre los cambios destacan la redistribución de varios temas, un número importante de nuevos ejercicios y explicaciones sobre los pronombres relativos, y la eliminación de un apartado -esencial para el nivel intermedio- sobre las preposiciones *por* y *para*.

Según la introducción del libro, en su apartado “Estructura y secuencia”:

“El libro consta de nueve unidades temáticas, organizadas con cierta secuencia y gradación, que va de lo sencillo a lo complejo; sin embargo, éstas pueden intercambiarse de acuerdo con las necesidades de los alumnos.”⁴⁰

Cada unidad cuenta con cuadros de reglas y explicaciones gramaticales, la mayoría de los temas está contextualizado y relacionado con una lectura o material de audio. Muchas veces el objetivo gramatical se puede reforzar con ejercicios complementarios relacionados con otros contextos. Varios de estos ejercicios adicionales se presentan en forma de diálogos o anécdotas con un eje temático exclusivo del ejercicio.

Las unidades se introducen con una frase o refrán popular que sugiere un aspecto sociocultural o una temática.

Los títulos son:

- Tanto peca el que mata a la vaca como el que le detiene la pata.
- Tantos años de marquesa y no saber menear el abanico.
- Cada quien reniega de su oficio pero no de su vicio.
- Matrimonio y mortaja del cielo bajan.
- A todo le llaman cena, hasta a una tortilla con sal.
- Mala yerba nunca muere.
- Después de mí, el diluvio.
- El león no es como lo pintan.
- El que es buen gallo, en cualquier gallinero canta (primera edición).
- A lo tuyo, tú; otro como tú, ninguno (en la segunda edición).

⁴⁰ Ibid, Introducción.

Algunos de estos dichos eran difíciles de entender para los estudiantes. Aún cuando el papel del maestro también implica contextualizar este tipo de frases para aportar un mayor conocimiento de la cultura, empezar con un refrán implica dificultad. El alumno finalmente va a desarrollar algún tipo de conocimiento intercultural a lo largo de la unidad didáctica; siempre que su contenido sea relevante y significativo para él. Ésta es una diferencia importante respecto de la nueva colección, ya que las unidades hacen referencia clara a un tema de uso práctico y vigente, no sólo del área hispanohablante, sino del mundo actual. Un caso de desvinculación entre el contenido de la unidad y su título es el de la unidad 2 (en la edición “corregida” unidad 1), relacionada con el tema Maximiliano y Carlota en México: *Tantos años de marquesa y no saber menear el abanico*. El tema de la unidad es algo asociado a la realeza, sí, pero no existe una vinculación exacta entre el título y el contenido, ya que el refrán remite a la incapacidad de alguien para poner en práctica su experiencia en algún ámbito. Qué decir de uno como: *A lo tuyo, tú; otro como tú, ninguno*, que para muchos de mis alumnos –sobre todo estudiantes asiáticos- era casi un trabalenguas que probablemente llegarán a entender al escucharlo (si lo recuerdan), pero no a usar en su conversación. Insisto en este detalle porque es relevante encontrar en un libro de texto, la presencia de elementos que dificultan u oscurecen el sentido de algunos aspectos socioculturales, más que favorecer su aprendizaje o la reflexión sobre ellos.

Hago aquí un recuento (no exhaustivamente detallado) de los temas socioculturales tratados el libro:

- Robos y ladrones
- Maximiliano y Carlota en México
- El mundo laboral: entrevistas de trabajo, solicitudes de empleo, etc.
- La familia de la clase media en México.
- Noviazgo, compromiso y matrimonio: las relaciones de pareja.
- La publicidad (sólo en la primera edición)
- Plantas mágicas de la medicina indígena. Doctores, curanderos y chamanes.
- Cuento hispanoamericano.
- El papel de la caricatura en las artes del diseño. La caricatura política.
- El rock en español (en la primera edición).
- Inmigración a México (en la segunda edición).

- Mexicanos ilustres (en la segunda edición).

a) Problemas en la utilización de *Pido la Palabra 3* como libro de texto para el nivel intermedio.

La secuencia de los temas

Unos de los primeros problemas enfrentados tanto en el CEPE Taxco como en el CIEL al impartir este nivel, era seguir la organización de los temas del libro como estaba planteada. La experiencia me hace concluir que el orden de los temas contradice lo expuesto en la introducción del libro, acerca de que tienen “*cierta secuencia y gradación, que va de lo sencillo a lo complejo*”.

En la edición original el primer tema es uno de los de más alto grado de dificultad para la mayoría de los estudiantes: Oraciones para expresar suposición y conjetura. A pesar de estar apoyado por varios ejercicios y lecturas, el tema resulta muy difícil para un estudiante de nivel básico. Es verdaderamente complejo para un alumno que está en la transición básico-intermedio, producir una oración del tipo. “*Juan ha de haber salido a comer*, debido a su extensión y al tipo de elementos involucrados en la estructura. Además las preguntas que -según el libro- son las que acompañan este tipo de respuestas, están formuladas con tiempos desconocidos hasta el momento de iniciar la revisión de este tema; o al menos podría haberse utilizado con otro tipo de intención: antefuturo en el primer caso, pospretérito y futuro en el segundo.

En la serie Pido la Palabra, el libro dos trabaja con el pospretérito, el copretérito y el pretérito; el primero de forma independiente y los dos últimos en el conocido y trabajado contexto de la narración y la descripción. La experiencia me hace concluir que al inicio del nivel intermedio es conveniente reforzar la habilidad del alumno tanto en la narración, como en la descripción; apoyando estas funciones (que ya realiza de forma básica) con la ejercitación del antepresente de indicativo y el antecopretérito. Suelo empezar el nivel con estos últimos tiempos, después de haber realizado un repaso (que para muchos alumnos se convierte en una clase de corrección) del pretérito y el copretérito. En ninguna de las dos ediciones del libro dichos temas están relacionados, sólo hay ejercicios de contraste entre el pretérito y cada uno de estos tiempos. Incluso en la edición corregida aparecen en unidades más distantes entre sí, lo cual

fue una de las modificaciones que menos aprobamos quienes impartimos el nivel intermedio de manera frecuente.

Tiempos	Edición original	Edición corregida
Antecopretérito	Unidad 2	Unidad 1
Antepresente de indicativo	Unidad 1	Unidad 4

A continuación presento dos cuadros con los objetivos gramaticales que se trabajan en las cuatro primeras unidades del libro en su primera y segunda edición:

Pido la palabra 3er nivel. Primera edición.	
Contenido lingüístico de las cuatro primeras unidades.	
<p>Unidad 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Futuro con valor modal 2. Antefuturo con valor modal 3. Perífrasis hipotéticas: Ha de + infinitivo Deber de + infinitivo Ha de haber + participio Deber de haber + participio 4. Estilo indirecto (con verbos de lengua). 5. Antepresente de indicativo (4 usos) 	<p>Unidad 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Antecopretérito (2 usos) 2. Oraciones condicionales que expresan alta probabilidad de realización (marcadas en el índice como <i>oraciones condicionales del primer tipo</i>). <p>Si + Presente + Presente Futuro Futuro perifrástico Imperativo</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Oraciones condicionales que expresan baja o nula probabilidad de realización (marcadas en el índice como <i>oraciones condicionales del segundo tipo</i>). <p>Si + Pretérito de subjuntivo + pospretérito</p>
<p>Unidad 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Verbos de emoción y voluntad 2. Mientras más/ menos... Mientras menos/ más 	<p>Unidad 4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Oraciones impersonales con Ser + adjetivo. 2. Oraciones condicionales que expresan arrepentimiento o satisfacción sobre un evento que ya sucedió (marcadas en el índice como <i>oraciones condicionales del tercer tipo</i>). <p>Si+antepretérito de subjuntivo+ antepospretérito</p>

Pido la palabra 3er nivel. Edición corregida.	
Contenido lingüístico de las cuatro primeras unidades.	
<p>Unidad 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Antecopretérito (2 usos) 2. Oraciones condicionales que expresan alta probabilidad de realización (marcadas en el índice como <i>oraciones condicionales del primer tipo</i>). <p>Si + Presente + Presente Futuro Futuro perifrástico Imperativo</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Oraciones condicionales que expresan baja o nula probabilidad de realización (marcadas en el índice como <i>oraciones condicionales del segundo tipo</i>). <p>Si + Pretérito de subjuntivo + pospretérito</p>	<p>Unidad 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Oraciones impersonales con Ser + adjetivo. 4. Oraciones condicionales que expresan arrepentimiento o satisfacción sobre un evento que ya sucedió (marcadas en el índice como <i>oraciones condicionales del tercer tipo</i>). <p>Si+ antepretérito de subjuntivo+ antepospretérito</p>
<p>Unidad 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Usos del subjuntivo con verbos de emoción y voluntad 2. Mientras más/ menos... 3. Mientras menos/ más ... 	<p>Unidad 4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Futuro con valor modal Antefuturo con valor modal 2. Perífrasis hipotéticas: Ha de + infinitivo Deber de + infinitivo Ha de haber + participio Deber de haber + participio 3. Estilo indirecto (con verbos de lengua) 4. Antepresente de indicativo (4 usos)

Para muchos de los profesores de ambas escuelas, el dominio de una narración en pasado que supere lo que un alumno de nivel básico haría, se logra si el estudiante de intermedio puede trabajar con los siguientes tiempos en el mismo contexto: pretérito, copretérito, pospretérito, antecopretérito y antepresente de indicativo.

Si observamos el cuadro de las funciones comunicativas presentadas en el índice del libro original; la narración aparece como uno de los objetivos comunicativos en las cuatro primeras unidades, también la descripción, en al menos las tres últimas.

Pido la palabra 3er nivel. Primera edición.	
<i>Objetivo de comunicación de las cuatro primeras unidades.</i>	
Unidad 1 1. Suponer 2. Conjeturar 3. Deducir 4. Narrar	Unidad 2 1. Narrar 2. obtener información 3. Expresar opinión 4. Expresar acuerdo y desacuerdo 5. Describir 6. Aconsejar y advertir 7. Expresar acciones hipotéticas
Unidad 3 1. Entrevistar 2. Narrar 3. Describir 4. Pedir y dar información 5. Expresar emociones 6. Expresar deseos 7. Expresar voluntad.	Unidad 4 1. Expresar juicios impersonales 2. Expresar acciones hipotéticas 3. Expresar opinión 4. Describir 5. Comparar 6. Explicar 7. Expresar ventajas y desventajas 8. Expresar desacuerdo 9. Narrar 10. Expresar arrepentimiento.

He manejado los ejercicios propuestos por los dos libros y necesariamente he debido complementar con otros, en donde el alumno tenga la posibilidad de mezclar los tiempos mencionados para consolidar una descripción más detallada y puntual de un hecho, agregando la posibilidad de asociar las situaciones pasadas con el momento presente; esto último a través del antepresente de indicativo.

Entre los materiales que he utilizado para apoyarme en este propósito se encuentran:

- Biografías
- Anécdotas
- Fábulas
- Historias sobre extranjeros en México
- Cuentos de terror
- Cuentos clásicos para niños (conocidos sobre todo en Occidente).
- Conversaciones acerca de eventos como: reuniones, bodas, días festivos; etc.
- Noticias
- Comerciales de televisión.

- Cortometrajes
- Canciones
- Anécdotas que describen episodios de la vida real de mis propios estudiantes; relacionadas o no con su estancia en el país.

Uno de los textos frecuentemente presentado como de manejo complicado para muchos de los que trabajamos con este nivel, es el titulado: *Maximiliano y Carlota en México: un episodio absurdo de la historia de América*. Aparece en las dos ediciones del libro. Es un texto tomado de la revista *Geomundo* de julio de 1985. En él se relata la historia de Maximiliano de Habsburgo y su trágico destino en México. Es una lectura con múltiples fechas históricas relacionadas no sólo con México sino con la Europa del siglo XIX. También se hace un amplio análisis de su contenido y léxico. A este tema se le dedican 12 páginas de la más reciente edición y 23 en la original., ya que también aparece un fragmento de la obra “*Corona de sombra*” de Rodolfo Usigli (en el que hay una conversación entre estos dos personajes históricos) que a su vez, sirve como base para la introducción del tema *oraciones condicionales*. Si bien en la primera edición se transcribe una escena completa, en la corregida se incluyó sólo un fragmento de la misma. En las dos ediciones aparece material del *Cancionero de la Intervención Francesa* y se le pide al alumno completar el contenido de tres canciones en un ejercicio de blancos.

Independientemente de que el manejo de un tema histórico con tal abundancia de detalles pueda resultar tedioso para muchos estudiantes, me parece absurdo dedicarle tal cantidad de espacio en el libro de un nivel tan importante como es el intermedio, sólo para explicar uno o dos temas gramaticales. Tampoco encontré nunca la utilidad de “ampliar” el vocabulario con palabras referidas a un contexto no relacionado con la vida actual.

Como he explicado, mi enfoque está en el paso del nivel básico al intermedio. Para mí éste ha sido uno de los tópicos más interesantes, al igual que el subjuntivo, tema amplísimo que causa muchos dolores de cabeza. El orden de los temas presentados en el libro *Así Hablamos Intermedio 1* ha confirmado muchas de las hipótesis acerca de la pertinencia de revisar los tiempos del indicativo relacionados con la narración y la descripción, en esta importante transición.

La más significativa de las consideraciones para este trabajo es el hecho de que el inicio del nivel intermedio en la colección Pido la palabra, era difícil de abordar tanto para alumnos como para maestros. Aunque en el libro del nivel anterior se habían introducido ya algunos de los temas gramaticales más difíciles de la enseñanza del español,- como lo es el uso del *subjuntivo* en la *subordinación sustantiva*, particularmente con los denominados *verbos de emoción*- mis alumnos curso tras curso, seguían indicándome con sus errores (al narrar algo o al describir algo del pasado) dificultades cuya solución era aún más apremiante: seguían confundidos con el uso del pretérito y el copretérito.

Durante los primeros años de mi práctica profesional, fue una ardua tarea llegar a completar y exponer adecuadamente el número suficiente de ejemplos de los usos del copretérito, que me permitiera dejar a mis alumnos medianamente capacitados para hacer una descripción y una narración sencilla en pasado. Muchas tesis de licenciatura y maestría e investigaciones de profesores del CEPE en los 80's y 90's se centraban en la enseñanza de la oposición pretérito/copretérito, sobre todo a hablantes de lenguas no románicas, como el inglés. Dichos estudios se enfocaban en el análisis de las categorías verbales de tiempo y aspecto. Análisis más, análisis menos, seguimos dando explicaciones en torno al uso de los tiempos y los alumnos siguen memorizando listas de uso no sólo del pretérito y del copretérito, sino de todos los tiempos del indicativo. Una de las consecuencias más graves de lo anterior, es que los estudiantes hacen una síntesis similar en torno al modo subjuntivo: quieren que se les diga por ejemplo, qué usos tiene el presente de subjuntivo (algo que deberíamos estar preparados para escuchar, dado que durante sus niveles básicos les repetimos una y otra vez que el pretérito sirve para esto, el copretérito para lo otro), y encontrar explicaciones sobre ello en los libros de texto.

Cuando les pregunto a mis alumnos de nivel intermedio y posteriores, cuáles son los temas más difíciles para ellos, generalmente hablan de los siguientes: pretérito/copretérito, por/para y el subjuntivo. Normalmente les pido explicar en qué tipo de oraciones o de contextos no pueden elegir correctamente el indicativo o el subjuntivo. Concentran su atención en el pretérito y copretérito y no perciben el uso incorrecto o escaso de varios tiempos más; tampoco ven más allá de una descripción básica, omitiendo u olvidando los tiempos antepresente, antecopretérito y pospretérito en sus narraciones en pasado. ¿Será una

consecuencia de nuestra manera de presentar la gramática lo que hace al alumno describir sus dificultades así? Tal vez sólo ven dificultades en donde nuestros ejercicios se las hacen evidentes. Es así que muchos alumnos de niveles avanzados terminan por manejar un repertorio muy limitado de tiempos en su comunicación, tan limitado quizá como lo fueron los ejercicios con los que quisimos evaluar su nivel de competencia lingüística.

Después de estar continuamente elaborando materiales y analizando si son verdaderamente efectivos los libros disponibles, he llegado a la conclusión de que enseñar el sistema verbal del español a través de usos no nos ha reportado un resultado satisfactorio en relación con la producción oral y escrita de los estudiantes. Utilizando los ejercicios planteados en los libros *Pido la palabra*, me di cuenta de que mis alumnos estaban capacitados para elegir un tiempo determinado en un ejercicio, pero elaboraban con dificultad una narración escrita sobre una situación, utilizando todos los tiempos del subsistema de las formas verbales del pasado, supuestamente revisadas en el curso. Concluí que los estaba entrenando para producir respuestas únicas en contextos completamente controlados, en los que sólo se les pedía usar uno u otro tiempo, o reflexionar acerca del uso del mismo –sobre todo en el caso del copretérito y el antepresente- en el contexto propuesto.

b) Otros problemas que presentan los estudiantes del nivel intermedio en adelante.

He seguido teniendo alumnos de nivel avanzado que usan incorrectamente el pretérito y el copretérito en un número significativo de ocasiones. He seguido observando un uso escaso o incorrecto –mayoritariamente escaso- del antecopretérito; curso, tras curso.

Una de las necesidades que ya se planteaban en los años posteriores a las primeras ediciones de los libros de la colección *Pido la palabra*, era la actualización temática y sobre todo, metodológica, de los materiales didácticos disponibles en México. En el Primer Simposio Nacional *La enseñanza de la lengua y de la cultura a extranjeros*, celebrado el 7 y 8 de octubre de 1999, Cristina Simón⁴¹ habla de la necesidad de contar con gramáticas pedagógicas que cubran la demanda de explicaciones sobre algunos aspectos conflictivos del español. Centra el problema en una doble vertiente: la formulación de una gramática que considere en

⁴¹ En la ponencia *El papel de la gramática en la enseñanza del español a no hispanohablantes*.

lo posible todos los aspectos de la competencia comunicativa, y por el otro la forma de elaborarla tomando en cuenta el nivel de apropiación de la lengua meta del aprendiz. También afirmó que no se contaba aún con una gramática de este tipo, y habló de la necesidad de elaborarla:

“Es válido afirmar que esta gramática no existe todavía, que los maestros de español estamos tras ella, aunque perdidos en las búsquedas de las descripciones necesarias para su formulación, pues querer hallar una gramática que realmente dé cuenta de todo lo que implica una CC [Competencia comunicativa] es una labor titánica, que involucra investigaciones interdisciplinarias en todos y cada uno de los conocimientos que intervienen en la factura de estas MC [Metodologías comunicativas].”⁴²

Estoy de acuerdo en la urgente necesidad de elaborar gramáticas pedagógicas (gramáticas dirigidas al alumno) sin embargo, me parece todavía más urgente, que las explicaciones de los libros y sus metodologías sean revisadas a profundidad durante los años siguientes a la publicación de cada material a disposición de los estudiantes. Los libros Pido la palabra dieron pie a la producción de una gran cantidad de materiales adicionales para sustituir, complementar o modificar su información; especialmente en el nivel intermedio. Tal vez la nueva colección cuente con más revisiones por parte de sus autoras, revisiones para nutrir más que para sustituir, lo que le libro le proporciona al estudiante. Considero también que la búsqueda de una gramática que “dé cuenta de todo lo que implica la competencia comunicativa” no es una *tarea titánica*, es algo imposible. En una época como la que nos toca vivir, en la que al fenómeno de la comunicación se están sumando medios y recursos que los alumnos y maestros de lenguas no tenían a su alcance hace cinco o diez años; la competencia comunicativa será un concepto cada vez más revisado y redefinido. Creo que más que buscar un recurso único que dé sentido a lo que hacemos como profesionales en la enseñanza de lengua extranjera o segunda lengua, deben acumularse experiencias en nuestros propios contextos, para compartir las estrategias y recursos útiles; y sumarlas a las de otros colegas que desarrollan su labor dentro o fuera de los países cuya lengua oficial es el español.

⁴² Ibidem. Pag. 18.

Cuando empecé a dar clases en el CEPE Taxco mis recursos eran: el libro de texto, plumón, borrador y pizarrón, videocasetes, algunos DVDs, CDs de música, los casetes de los libros Pido la palabra (que no se había digitalizado), fotocopias de materiales adicionales y materiales auténticos como artículos de revistas y periódicos. Actualmente uso también listas de videos de *You Tube*, un blog que empecé a elaborar en mayo del 2009, la computadora y un cañón cuando necesito proyectar video o presentaciones con diapositivas, algunos podcast⁴³, el correo electrónico, un servicio para bajar archivos mp3 y videos, aplicaciones para colocar imágenes y audio en mi blog, una cuenta en Twitter⁴⁴ y otra en Facebook exclusivas para compartir enlaces a entradas de mis blogs públicos, y otro blog privado para el uso exclusivo de mis estudiantes.⁴⁵

Sí que hay recursos para mantener una muy completa comunicación con los estudiantes y los profesores acerca de los materiales y de sus experiencias en el aula. En esta época en la que la información expuesta se replica de una forma casi inmediata, los autores de los libros de *Así hablamos*. Español como lengua extranjera, deberán estar abiertos a intercambiar experiencias en favor de un uso óptimo de los libros y de la actualización de su metodología.

Una de las observaciones en torno a los libros -detallada más adelante-, es la utilización del modelo de explicación de los tiempos de acuerdo con su uso. Esto me sorprendió mucho, ya que como se verá en apartados posteriores una de las autoras del libro expuso en un Simposio Internacional del CEPE (celebrado el 14 de agosto de 2009) y en un artículo publicado en la

⁴³ Wikipedia define así el término podcast (Personal On Demand Cast):

"Consiste en la distribución de archivos multimedia (normalmente audio o video) mediante un sistema de sindicación que permita suscribirse y usar un programa que lo descarga para que el usuario lo escuche en el momento que quiera. No es necesario estar suscrito para descargarlos."

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

⁴⁴ Esta cuenta de Twitter (@Aprendeespanol) está siendo seguida por varios profesores estadounidenses y europeos, así como profesores latinoamericanos que trabajan fuera de sus países. Suelo vincular a ella parte de mi actividad en la Comunidad Todoole, la red social de profesores de español como lengua extranjera y segunda lengua, con más actividad de la red. Desde enero de 2009 soy parte del equipo de administración de dicha red, sobre lo cual hablaré en el último capítulo de este trabajo. A partir de lo que comparto en esta cuenta estoy empezando a recibir invitaciones de profesores que trabajan en países como Estonia y Francia, para que nuestros alumnos compartan información sobre México. Estoy segura que esta cuenta en Twitter me proporcionará numerosas oportunidades para enriquecer mi trabajo y mi experiencia como profesora de español.

⁴⁵ Mi blog público se llama Aprende español en México D.F. y ésta es su dirección electrónica:

<http://www.aprendeespanolenmexicodf.blogspot.com/>

revista *Decires* de la misma institución⁴⁶, una propuesta de explicación de los pasados del español que relaciona el uso de las formas en su contexto discursivo⁴⁷. Llama la atención que aclare que la gradación y secuencia de los contenidos de manuales de enseñanza no está relacionada con la secuencia de adquisición de estas formas del pasado -obligando a los estudiantes de intermedio a hacer ciertos contrastes a nivel de la oración únicamente- y sin embargo; en la nueva edición de los libros se sigan incluyendo los usos descritos en Pido la palabra 3.

2. El enfoque comunicativo y su aplicación en los programas funcionales de enseñanza del español como segunda lengua en México.

Ésta es la definición y reseña del origen del enfoque comunicativo en el Diccionario de Términos Clave de ELE

“El enfoque comunicativo (en inglés, Communicative Approach) se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, Communicative Language Teaching), como enfoque nocional-funcional (en inglés, Notional-functional Approach) o como enfoque funcional (en inglés, Functional Approach). De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

El debilitamiento del enfoque oral y del método audiolingüe favorece el florecimiento de nuevas propuestas didácticas. A finales de los años 60 del siglo XX algunos lingüistas británicos -C. Candlin y H. Widdowson, entre otros- creyeron que el objetivo en el

⁴⁶ La maestra Beatriz Granda publica en *Decires* vol.11 Núms.12-13 de 2008 el artículo: *La enseñanza del pasado en español como lengua extranjera con un enfoque discursivo.*

⁴⁷ *Ibíd*em Pags. 42 y 43 “La forma de presentar y enseñar la morfología del pasado en español resulta confusa para los alumnos porque no tiene en cuenta el uso de las formas en su contexto discursivo. Por otro lado, no se considera la secuencia de adquisición de estas formas, por la que pasan los alumnos en el desarrollo de su interlenguaje. La secuencia y gradación de los contenidos de los programas de español como L2, se hace de manera arbitraria a nivel de la oración como se muestra en los contenidos de manuales de enseñanza.”

aprendizaje de la LE debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. Esta nueva concepción de la enseñanza / aprendizaje de la LE recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense (por ejemplo, D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (por ejemplo, J. Austin y J. Searle). A instancias del Consejo de Europa, los académicos europeos aúnan sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna; el fruto recibe el nombre de enfoque comunicativo.”⁴⁸

Durante el tiempo en el que empecé a trabajar y a formarme como profesora de español como segunda lengua, el enfoque comunicativo era el tema alrededor del cual –supuestamente- se hacían materiales, propuestas de trabajo en el aula y artículos de investigación.

Como lo he comentado ya, muchos de los materiales y estrategias usados en nuestras clases no presentan las características estrictamente necesarias para considerarse comunicativos aunque presuman de serlo. Dicho enfoque no considera la comunicación como un producto, sino como un proceso derivado de la interacción de interlocutores en una situación concreta. Si para este enfoque no basta con acumular datos, vocabulario, reglas y listas de funciones; qué estábamos haciendo con libros de texto cuyos ejercicios pretendían que el alumno mecanizara la conjugación de un tiempo. El siguiente es un ejemplo de tal tipo de prácticas, tomado de la unidad 7 del libro *Pido la palabra 3*, primera edición:

⁴⁸ Cita electrónica de la entrada:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

Ejercicios complementarios

A. Transforma la oración que se te da en los dos tiempos verbales que hagan falta para que la misma idea quede referida al pasado, al presente y al futuro. Observa el ejemplo.

1. a. No vino a trabajar cuando se enfermó. (Pasado)
b. No viene a trabajar cuando se enferma. (Presente)
c. No vendrá a trabajar cuando se enferme. (Futuro)
2. a. _____
b. _____
c. Dejaré de fumar cuando me lo proponga. (Futuro)
3. a. Sólo quiso pintar cuando estuve yo. (Pasado)
b. _____
c. _____
4. a. Roxana perdió el control cuando chocó contra el árbol. (Pasado)
b. _____
c. _____
5. a. _____
b. Cocina muy bien cuando vienen invitados. (Presente)
c. _____

En la misma entrada del Diccionario de Términos de ELE arriba mencionada, se dice que

“Para garantizar una comunicación real, las tareas se rigen por estos tres principios:

- *Vacío de información. Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.*
- *Libertad de expresión. El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.*
- *Retroalimentación. Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.”*⁴⁹

El siguiente análisis del libro Pido la palabra 3 demuestra que en muchos casos, estos principios no fueron aplicados en la elaboración del material.

a) El enfoque comunicativo en el libro Pido la palabra 3.

Para hacer la descripción del resultado de la aplicación del libro Pido la Palabra 3 y del enfoque en el que está basado, recurriré a un artículo sobre la participación de las autoras de

⁴⁹ Esta parte corresponde a la cita electrónica anterior.

los libros *Pido la Palabra* 1 y 3, en una taller sobre el manejo de los libros, publicado en las Memorias del Primer Simposio Nacional *La Enseñanza de la Lengua y la Cultura para Extranjeros*, celebrado el 7 y 8 de octubre de 1999⁵⁰. El objetivo de dicho taller, fue hacer un análisis y una reflexión acerca del enfoque comunicativo –fundamento de los libros- y del contenido gramatical que se maneja en ambos.

Las autoras eligieron la metodología comunicativa como base de la colección *Pido la Palabra* porque respondía a las necesidades de su alumnado en una situación de inmersión total.

*“...Dicha metodología [comunicativa] fue adaptada en cada uno de los cinco libros de manera variada, debido primordialmente a los diferentes niveles de enseñanza que se cubren, a la práctica docente y a los resultados obtenidos del pilotaje en nuestros cursos. Las coautoras hemos tomado diferentes matices del enfoque comunicativo. Parece que esto ocurre también en otros libros, como señala Van Patten (1998) quien al analizar seis libros de texto de Estados Unidos para enseñar español, afirma que existe una gran variación en la manera en que la concepción de este enfoque es llevada a la práctica en los diferentes materiales comerciales publicados.”*⁵¹

Con una cita sobre un comentario del Bill VanPatten⁵² tomada del artículo *Perceptions of and Perspectives on the Term “Communicative”*, publicado en la revista *Hispania*; las autoras de los libros tratan de justificar la falta de claridad en el uso de la palabra *variación* cuando se habla de las distintas formas de concebir el enfoque comunicativo.

La pongo aquí tal como aparece en el texto:

“The more that interact with language instructors and the more that we examine what is in textbooks and how instructors use them, the more we realize that the term “communicative” is

⁵⁰ Escobar José Carlos (Compilador). Memorias del Primer Simposio Nacional: La Enseñanza de la lengua y de la cultura para extranjeros. 7 y 8 de octubre de 1999. Centro de Enseñanza para Extranjeros. UNAM México 2000.

⁵¹ Cervera Surdez Alicia et al. *Pido la palabra* 1 y 3: enfoque comunicativo y contenido lingüístico. En la sección Talleres de las Memorias del Primer Simposio Nacional *La Enseñanza de la Lengua y la Cultura para Extranjeros*, celebradas el 7 y 8 de octubre de 1999. CEPE. UNAM México 2000.

⁵² Reconocido lingüista autor de trabajos esenciales en torno al procesamiento de input y sus consecuencias pedagógicas como la enseñanza (o instrucción) a base de procesamiento (Processing Instruction).

*not a mutually shared construct between scholars and practitioners. We shared the Word but not its meaning.”*⁵³

Contrasto la anterior referencia a las afirmaciones de Van Patten, con otras del mismo autor en una entrevista para la revista de didáctica del español como lengua extranjera MarcoELE del año 2008. En dicha entrevista se le pregunta si la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera en Estados Unidos sigue los mismos procedimientos y técnicas que en Europa, y las diferencias más importantes respecto a las corrientes pedagógicas aplicadas en ambas zonas. Su respuesta es la siguiente:

*“Confieso que no conozco muy bien las corrientes docentes en Europa, salvo lo poco que oigo de vez en cuando. Creo que aquí, en los Estados Unidos, la enseñanza de lenguas no ha avanzado mucho aunque parezca que sí. En primer lugar, se ven, por ejemplo, actividades más y más orientadas hacia la integración de formas gramaticales y sus significados. Al mismo tiempo cualquier libro de texto que se examina sigue el mismo sílabo estructural que hemos heredado de las épocas anteriores. O sea, las actividades existen para practicar la gramática. No existe aquí como tendencia general la aplicación de la enseñanza a base de tareas, por ejemplo, ni la enseñanza a base de contenido (content-based instruction). Seguimos con las mismas ideas de hace 40 años. Creo que esto se debe a ciertas influencias sociopolíticas de nuestra profesión y, claro, a la inercia de la tradición.”*⁵⁴

Y en otra parte de la entrevista:

“¿De qué manera entiende usted la integración de la enseñanza de contenidos gramaticales en las programaciones basadas en el enfoque comunicativo de base nocio-funcional o en el enfoque por tareas?”

Pregunta interesante, y no conozco a nadie que entienda bien este tema [risa]. La integración de la gramática es algo de que se habla mucho pero poco se concreta. Como lo veo yo, en los programas de enfoque por tareas, la gramática puede surgir a causa de la comunicación (por ejemplo, a través de la falta de comprensión, que resulta en lo que se llama “foco en la

⁵³Escobar op. cit; pág. 31

⁵⁴ Castañeda Alejandro et al. 2009 Entrevista a Bill Van Patten (Universidad de Texas TECH) MarcoELE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera. Núm. 8 Pag.2
<http://marcoele.com/entrevista-a-bill-vanpatten/>

*forma”) o se puede integrar como parte de la tarea misma (por ejemplo, si el aspecto gramatical es fundamental para poder llevar a cabo la tarea). Aquí en los Estados Unidos no se sigue en casi ningún lugar -que sepa yo- un sistema a base de lo nocio-funcional, así que mis conocimientos respecto a la integración de la gramática en este caso son nulos. De hecho, la tradición de lo nocio-funcional nunca echó raíces en este país. La tradición en los Estados Unidos sigue siendo el sílabo estructural”.*⁵⁵

Como podemos confirmar con las afirmaciones de Vann Patten, se habla mucho de los resultados de los currículos nocio-funcionales pero en la realidad, se han aplicado poco o nada sus principios. Con base en mi experiencia puedo afirmar que hemos estado trabajando con programas que han tomado aquello que más funciona, en última instancia; recursos de varias corrientes y enfoques.

Especialmente en el libro Pido la palabra 3 no se siguen del todo las pautas básicas de los principios del enfoque comunicativo en muchos de los ejercicios. La *variabilidad* referida por las autoras en el taller mencionado, es una forma de crear ambigüedad en torno al hecho de que muchos de los ejercicios y de los materiales de apoyo complementos de los mismos, están muy lejos de ser comunicativos.

Expongo aquí las características del enfoque comunicativo utilizado en los libros Pido la Palabra:

- *Enfoque nocional-funcional.*
- *Las cuatro habilidades integradas.*
- *Integración de habilidades (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas) y de temas.*
- *Lengua: habla culta de la ciudad de México, además de muestras de otras hablas de diferentes partes del país*⁵⁶.
- *Hincapié en la comunicación, no en la realización gramatical sin descuidar éste último aspecto.*⁵⁷

⁵⁵ *Ibíd*em Pags. 2,3

⁵⁶ A este respecto puedo afirmar contundentemente que no registro en qué parte del libro se haya usado una muestra del español de otras regiones del país que no sea el de la ciudad de México.

⁵⁷ En varios de los apartados del libro existen ejercicios que pretenden por ejemplo, la ejercitación de la conjugación de los tiempos del subjuntivo. En dichos ejercicios no hay un contexto o una tarea que englobe el

- Negociación entre el profesor y el estudiante acerca de su proceso de aprendizaje.
- Papel del maestro: es sólo un facilitador de la lengua que se enseña.
- Material auténtico: artículos periodísticos, diálogos, grabaciones, folletos, anuncios, fragmentos literarios; todos con muestras de lengua real.
- Tratamiento del error: a través del error el alumno irá aprendiendo el uso de la lengua en la medida que incrementa su interlenguaje. Las hipótesis con las que lo construya lo guiarán a la autocorrección.

Las ventajas del uso de una metodología comunicativa según las autoras son:

1. *El enfoque permite manejar en un mismo curso a alumnos de distintos tipos (por conocimientos y habilidades) “de manera simultánea”*⁵⁸
2. *“Se enseña la lengua y no sobre la lengua”. No se busca la práctica mecánica, ni que se aprendan reglas gramaticales; sino que el alumno se sumerja en una situación comunicativa y pueda responder a ella.*
3. *No hay textos artificiales sino tomados del contexto de la vida cotidiana.*⁵⁹

Es hora de contrastar lo anterior con la descripción de los ejercicios y explicaciones de un tema del libro, para encontrar la relación entre las supuestas bases del mismo y su aplicación práctica.

Voy a usar el tema: antepresente de indicativo para ejemplificar lo anterior. Como ya he mencionado en el capítulo 2, este tema debía dar inicio al nivel intermedio de español, por su relación con la descripción en pasado; ya que los alumnos lo vienen practicando desde los niveles básicos. En los libros de la nueva serie es el tema con el que se abre el nivel intermedio, seguido del antecopretérito, lo cual demuestra que en torno al orden de

significado de los verbos para practicar funciones o resolver un problema de comunicación concreto. Son ejercicios absolutamente mecánicos.

⁵⁸ Las comillas son mías. Supongo que quieren decir “en una misma clase”.

⁵⁹ Encuentro interesante que se valore tanto que los materiales sean auténticos. Yo he utilizado textos reales y textos modificados para propósitos didácticos. Encuentro positivo el uso de ambos. Por otra parte, me ha causado algunos problemas que en este libro se hayan publicado lecturas de una extensión considerable (tratando de respetar la continuidad original del material); ya que los estudiantes se cansan al enfrentar un texto demasiado largo y lleno de léxico específico. Pienso que sobrevalorar que un texto sea auténtico es otra más de las creencias atávicas que nos ha heredado el enfoque comunicativo.

adquisición de las formas temporales del pasado, muchos maestros estamos llegando a los mismos criterios de secuenciación.

b) El antepresente de indicativo en el libro Pido la Palabra 3.

Ya he descrito lo que no funcionaba en las dos escuelas respecto al orden de adquisición observado en torno a los pasados del indicativo.

¿Qué estuvimos haciendo para solucionar este problema?

Presento en los siguientes cuadros la descripción del material útil, incluido en el libro Pido la palabra 3 para trabajar con el tema antepresente de indicativo. Comento a continuación los ejercicios no utilizados en las clases; debido a su planteamiento, estructura y contenido.

El libro introduce el tema con una lectura titulada “*Otra porra a la abuelita*”, ésta narra una anécdota en la que una mujer de edad mayor, enfrenta a unos asaltantes en un camión de pasajeros. Aunque la anécdota contiene sólo dos verbos en antepresente, es con uno de ellos con el que se introduce el tema en la explicación sobre los usos de este tiempo. Después se hacen diecisiete preguntas sobre el contenido de la lectura: desde la interpretación de lo sucedido a la viejita hasta la “función” de frases coloquiales, pasando por preguntas de tipo metalingüístico, por ejemplo: *¿Cuál es el sujeto gramatical de andaba?*

La combinación de tantos tipos de preguntas no logra centrar en un solo objetivo la atención del estudiante, tampoco es productivo a nivel de interpretación de la anécdota.

Tras una explicación sobre las palabras terminadas en “*azo*”, como *paraguazo*, *almohadazo*, etc; se presentan la formación y los usos del antepresente de indicativo.



7. Lee con atención.

Ruta 100*

Otra porra a la abuelita

Hena Corzo

Creíamos que andaba por Monterrey cuando recibí, hace algunos días, una llamada telefónica, para que me presentara a la Delegación por un asunto relacionado con mi abuela. ¿En 5 que lo me metería ahora? Me asusté, porque esta nunca nos pide ayuda, no necesita de nadie; más bien cada uno de nosotros alguna vez en la vida hemos necesitado de ella. Se ha convertido en la Samaritana de la familia. De repente habla desde Guadalajara para avisar que está cuidando a una nieta que tuvo 10 niño; pocos días después habla de Cuernavaca, que fue a atender a un sobrino enfermo; luego de cualquier parte del DF desde un velorio, pues no falta a los entierros, bodas o bautizos; hasta cuida niños cuyos padres han salido de viaje: recorre el país en ayuda de 15 la familia. Cambia de órbita con mucha frecuencia y gran energía. Nunca sabemos 20 por dónde, pero sabemos que anda bien.

Por eso el susto que me produjo la llamada del empleado de la Delegación: ¿Estará envejeciendo la abuela? Pobrecita, ¿quién sabe qué apuros estará pasando! Mi cabeza en un 25 nido de conjeturas y preocupaciones cuando llego... y no puedo creer lo que veo:

Un grupo de gente grita un ajujubón a la bimbombá, abuelita, abuelita, re-ra-rá. Y levantan en hombros a mi abuela, que está lo 30 más feliz del mundo, saludando con los brazos en alto y el paraguas empujado. Me acerco y le digo:

—¿Qué pasa, abuela?

—¿Qué bueno que ya llegaste, un poco más 35 y esta gente me descajeará. Figúrate que iba yo a tu casa a reportarme, cuando suben al camión unos malhecheros y empiezan a desvalijar a los pasajeros; fíjate que yo iba sentada como a la mitad del autobús y pensé 40 rápido. Me hice como la que iba dormitando y no me había dado cuenta de nada, ves, y cuando se me acerca el ladrón y me dice:

“—Orale, viejita, dame tino lo de valor, rápido.

45 “Me pongo de pie bruscamente y le digo: “—Toma. Esto es todo mi valor, bñón, servergüenza— y le doy de paraguazos, así, fíjate, y sigo gritándole cosas y dándole de paraguazos. Entonces, al ver que los dos tí- 50 pos se desconcertaron, porque los agarré de sorpresa, ves, los hombres que iban en el camión se les echaron encima y por la fuerza los redujeron, los aplicaron unas faves muy complicadas, ves, y le dijeron al chofer!

55 “—Directo a la Delegación, vamos a entregarlos a la policía.

“Vinimos aquí, levantamos un acta, le devolvieron sus pertenencias a todo el mundo y a los granujas los metieron a la cárcel, figura 60 te nomás. ¿Verdad que así fue?”

Le pregunto a la gente que nos había rodeado y escuchaba a la abuela.

—Sí, gracias a usted, abuelita. ¡Otra porra a la abuelita, de despedida!

65 —Abuela, eres la heroína del día, pero... —No hay pero que valga. Quise que vieras y vieras con tus propios ojos, porque si no, no me ibas a creer, ibas a decir que era otra de mis fábulas.

70 —Ay, abuela, abuela, despidete de tu público y vámonos.



* Ruta 100. Sistema de transporte colectivo de la Ciudad de México.

Los usos descritos en la explicación del libro son cuatro, se dice que el último es “muy frecuente” en el español de España.

1. Acciones que se iniciaron en el pasado y que continúan hasta el presente.
2. Acciones que se han realizado varias veces en el pasado y que pueden volver a repetirse.
3. Acciones no realizadas, pero que pueden llegar a realizarse.
4. Acciones ocurridas en un pasado muy cercano.

Aunque hubo que recurrir a estas explicaciones de uso y aparentemente funcionaban bien, se debe aclarar la cuarta, pues no es *frecuente* en España, de hecho no se da en la totalidad de las regiones del país y se presenta en la lengua hablada. Hacer este tipo de generalizaciones me parece poco responsable. Se debe considerar también al alumno europeo y su adaptación al uso de este tiempo en América, ya enfrentará problemas en el momento de suprimir una de las funciones de este tiempo aprendidas con anterioridad.

El resto de los ejercicios no se pueden considerar de corte comunicativo. La lectura con la que se presenta no aporta los ejemplos suficientes sobre el uso del tiempo en contexto. ¿Es lengua real? sí, pero en la lectura aparece la pobre suma de un verbo en el tiempo introducido. Por esa razón la mayoría de los maestros la descartábamos como introducción. Por supuesto empezábamos con el cuadro de *formación y uso* del antepresente y luego seguíamos con el resto de los ejercicios.

Presento los siguientes cuadros de análisis sobre el contenido y las características de los ejercicios. Esto es lo que nos funcionó mejor del libro. ¿Es comunicativo? No todos los ejercicios lo son. Dos de ellos recurren a estrategias usadas más en la instrucción gramatical tradicional: la elección de un tiempo entre dos opciones y la producción de oraciones sin un contexto determinado, (están sombreados en el cuadro).

Al final del presente capítulo reproduzco los ejercicios analizados.

**Cuadro descriptivo de los ejercicios utilizados para trabajar el antepresente de indicativo.
Libro Pido la Palabra 3er nivel**

Página en la primera edición	Página en la segunda edición	Descripción del ejercicio	Contenido lingüístico	Funciones comunicativas	Tipo de ejercicio	Léxico
18	90 y 91	Narración de una anécdota acerca de una abuela que descubre “un misterio” ocurrido en su casa.	Antepresente de indicativo y pretérito	Narrar y describir	Elección de un tiempo entre dos posibilidades. Se dan dos verbos conjugados y el alumno debe elegir una opción de acuerdo al contexto.	Palabras que se usan en la descripción de una investigación: lupa, indumentaria, guarida; etc.
26	98	Completar oraciones con un verbo conjugado en antepresente. Se proporciona una lista de verbos para elegir uno adecuado al contexto.	Antepresente de indicativo: sus diversos usos.		Llenar espacios con un verbo adecuado al contexto.	Léxico diverso: No hay un núcleo temático.
26 y 27	98 y 99	Formular preguntas para tres tipos de personas usando el antepresente: una embarazada, un actor de cine, el presidente de tu país.	Antepresente de indicativo: sus diversos usos	Pedir información	Redactar preguntas.	Léxico asociado a los tipos de persona a quienes se les hacen las preguntas: cine, embarazo y contexto político, económico y social.

**Cuadro descriptivo de los ejercicios utilizados para trabajar el antepresente de indicativo.
Libro Pido la Palabra 3er nivel.**

Página en la edición 1	Página en la edición 2	Descripción del ejercicio	Contenido lingüístico	Funciones comunicativas	Tipo de ejercicio	Léxico
27	99	Lectura: en un diálogo subrayar los verbos conjugados en antepresente. Yo incluyo la tarea de identificar los usos del antepresente.	Formular oraciones coordinadas usando dos tiempos: pretérito y antepresente.	Obtener información sobre sucesos relacionados con el pasado y el presente.	Lectura.	Saludos que propician una conversación de tipo personal: ¿Cómo has estado? ¿Cómo te ha ido? etc.
28	100	Tareas realizadas y por realizar de una empleada doméstica.			Escribir una oración coordinada usando el tiempo antepresente tomando como base dos oraciones simples.	Léxico sobre quehaceres de la casa.
28	100	Propuesta de tema de conversación: Lugares visitados, actividades realizadas y experiencias vividas en un lugar hispanohablante.	El libro sugiere usar el antepresente pero es posible incluir otros tiempos: pretérito, copretérito, pospretérito y antecopretérito.		Conversación	Actividades turísticas, comida típica, actividades de entretenimiento.
28	100	Propuesta de tema de conversación: propósitos de año nuevo.			Conversación	Malos hábitos, costumbres que se quieren abandonar, propósitos, retos.

Los ejercicios para practicar este tiempo nunca nos fueron suficientes, ni para ejercitar el uso del antepresente, ni para contrastarlo con el uso de otros tiempos en una descripción en pasado. En este último punto es donde yo veo el fracaso de una secuencia de ejercicios “de corte comunicativo”. Si estoy capacitando a un estudiante sólo para que elija entre dos tiempos en un contexto completamente controlado por el libro de texto o por mí, no lograré nunca el uso de ese tiempo en la vida real, cotidiana, en una conversación espontánea. No hay sugerencias para practicar la redacción, la lectura como hemos visto fracasa y para la práctica oral hay muy pocos ejercicios. ¿Qué nos quedó? El énfasis en lo gramatical.

Es muy fácil describir todo un libro como comunicativo y salir al paso con las mismas estrategias y recursos de la instrucción gramatical tradicional, o con prácticas basadas en otros enfoques o metodologías. ¿Realmente se aplicó el método comunicativo todos estos años en México, en la enseñanza del español como segunda lengua?

Espero no llegar a la misma conclusión que Vann Patten en relación a lo sucedido en Estados Unidos.

Para profundizar en la presentación de este tiempo y sus usos, compilo a continuación lo encontrado al respecto en la Nueva gramática de la lengua española, los estudios de Gutiérrez Araus y Moreno de Alba. Considero dicha revisión importante, porque nos da un panorama de todo lo que se reducen en una explicación para libro de texto, las posibilidades de uso de un tiempo.

c) El antepresente de indicativo desde el punto de vista de la lingüística descriptiva.

Primeramente la descripción de la Real Academia del antepresente de indicativo en la ediciones de 1962 y en la Nueva gramática de la lengua española.

La edición de 1962 describe así los usos de este tiempo:

“Pretérito perfecto de indicativo. Es el presente de la acción terminada, y lo usamos para expresar un hecho que se acaba de verificar en el momento en que hablamos, v.gr: HE DICHO; y también un hecho cuyos resultados o consecuencias subsisten en el tiempo en que lo enunciamos; v.gr.: Pedro HA ESTADO en Roma; España HA PRODUCIDO grandes hombres en armas y en letras; este año HA SIDO escaso en cereales. En el primero de estos ejemplos se emplea el pretérito perfecto porque se considera que el hecho de haber estado en

*Roma influye en la cultura, en las relaciones o en los negocios actuales de Pedro; si éste hubiese muerto o si se tratase de su estancia en Roma como un simple dato cronológico, habrías que decir: Pedro ESTUVO en Roma o hace tres años ESTUVO Pedro en Roma. Cuando decimos España HA PRODUCIDO grandes hombres, consideramos que ESPAÑA subsiste y puede producir otros varones célebres y asimismo en el último ejemplo decimos este año HA SIDO, porque el año no ha terminado aún”.*⁶⁰

Esta edición de la Gramática indica entonces, tres tipos de usos para este tiempo:

- ✓ Acciones llevadas a cabo en el pasado inmediato.
- ✓ Acciones llevadas a cabo en el pasado, que tienen una consecuencia en el presente.
- ✓ Acciones que se realizaron en el pasado en varias ocasiones y se pueden volver a realizar en el futuro.

La Nueva gramática hace una clasificación mucho más extensa⁶¹. Toma en cuenta las diferencias de uso registradas en el español de distintas regiones, la relación de este tiempo con otros del modo indicativo y con la retrospectividad o prospectividad de la acción; tomando como referencia el momento del habla. Los usos marcados con una sombra se registran en el español de México.

Variedad del perfecto	Ejemplo	Área geográfica	Comentarios
EXPERIENCIAL	Ha viajado muchas veces a Europa.	Todas	La acción puede suceder una o más veces en un período acotado convencionalmente o bien en la vida de una persona.

⁶⁰ Real Academia Española. *Gramática de la Lengua Española. Nueva Edición, Reformada, de 1931 y apéndice con las NUEVAS NORMAS DE PROSODIA Y ORTOGRAFÍA declaradas de aplicación preceptiva desde el 1º de enero de 1959.* Espasa-Calpe, Madrid; 1962. Pág.226

⁶¹ Real Academia de la Lengua Española. (2010) *Nueva gramática de la lengua española.* Asociación de Academias de la lengua Española. ESPASA, Libros. Edición impresa en México. Pags. 1735,1736.

Variedad del perfecto	Ejemplo	Área geográfica	Comentarios
CONTÍNUO (CON PREDICADOS DE ESTADO Y DE ACTIVIDAD)	He vivido aquí treinta años (en el sentido de “Sigo viviendo aquí”).	Todas pero la inferencia a la que se alude (“sigo viviendo aquí”) es potestativa en el español europeo y en los países del área andina. Es en cambio, casi forzosa en las demás áreas.	La situación descrita queda abierta y puede seguir tras el momento del habla.
CONTÍNUO CON <<NEGACIÓN + PREDICADO PUNTUAL>>	Luisa no ha llegado. Esperémosla.	Todas, pero la interpretación de acción abierta es mucho más marcada en el español americano que en el europeo	La situación no se cierra en el momento del habla.
DE HECHOS RECIENTES LIMITADOS AL DÍA DE HOY	Luisa ha llegado hace un rato.	Gran parte de España, el Perú, Bolivia, el Paraguay, el noroeste de la Argentina; también en parte de Centroamérica.	La situación descrita tiene lugar el algún punto anterior al momento del habla, pero dentro del día en que se emite el enunciado.
DE HECHOS PRESENTADOS COMO ACTUALES, PERO SIN VINCULACIÓN EXPRESA CON EL PRESENTE.	Luisa me ha regalado este vestido.	Gran parte de España, el Perú, Bolivia, el Paraguay, el noroeste de la Argentina; también en parte de Centroamérica	El hablante entiende que la acción sucede en un presente extendido.
EVIDENCIAL NARRATIVO (TRAS PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE O TRAS IMPERFECTO.	Se prepararon a disparar y en ese momento han arremetido los gritos.	Parte de las áreas centroamericanas y andina.	El pretérito compuesto acerca los hechos ocurridos a la perspectiva del oyente o del lector.
EVIDENCIAL RESULTATIVO	¡Cómo han subido los precios!	Todas	Se obtienen interpretaciones de estado resultante (“Los precios están muy altos”) a la vez que se resalta la novedad o la sorpresa ante lo que se acaba de conocer
EVIDENCIAL NO RESULTATIVO	Ha sido caro (tras conocer el precio de una mercancía)	Parte del área andina	No denota un hecho pretérito ni tampoco un cambio de estado. Resalta la novedad o la sorpresa ante lo que se acaba de conocer.
PERFECTIVO O DE AORISTO	Luisa no ha llegado a esta ciudad hace tres años.	Bolivia, costa peruana, el Paraguay, noroeste de la Argentina.	Con adjuntos temporales de pretérito.

La Nueva gramática dice lo siguiente sobre el antepresente de indicativo o pretérito perfecto:

“HE CANTADO es un ANTEPRESENTE en la terminología de Andrés Bello. Este término expresa la ANTERIORIDAD de la situación denotada con respecto a un punto de referencia situado en el PRESENTE, lo que lo caracteriza como tiempo relativo. Así pues, en la llamada INTERPRETACIÓN DE ANTEPRESENTE, HE CANTADO se usa para hacer referencia a ciertas situaciones pretéritas, puntuales o durativas. Estas situaciones tienen lugar en un intervalo que se abre en un punto inespecífico del pasado y se prolonga hasta el momento de la enunciación y lo incluye (propiedad que recoge también la denominación de ahora extendido 2.3.3.1^a.b). Como consecuencia las situaciones son ahora evaluadas o medidas desde el momento del habla.”⁶²

La descripción de la Nueva gramática de la lengua española sobre este tiempo, me hace reflexionar en la importancia de explicarlo a nivel de discurso, y de hablar de las interpretaciones de estado señaladas; para que los estudiantes puedan comprender su uso en el español de México.

Siendo el antepresente de indicativo, el único tiempo del sistema verbal del español que presenta características especiales en las dos grandes variantes de la lengua española (el español peninsular y el español de América); el modo de enseñarlo en una clase de lengua extranjera o segunda lengua me parece un tema de investigación pertinente y relevante.

Expongo aquí las conclusiones del estudio que hace María Luz Gutiérrez Araus sobre este tiempo. Ella distingue tres valores primarios para el antepresente:

1. *Valor de pasado continuativo-resultativo en el presente.*
2. *Valor de antepresente [sólo en el español peninsular].*
3. *Valor de pasado enfatizador [Sólo en el español de América].⁶³*

⁶² Real Academia Española. Nueva gramática de la lengua española. MANUAL. Asociación de Academias de la Lengua Española. Editorial Planeta Mexicana bajo el sello editorial ESPASA. México 2010.P. 438

⁶³ Gutiérrez Araus, María Luz, op cit, pág. 21

El primer valor describe una acción o estado iniciado en el pasado que continúa en el presente y se presenta como no terminado. Sus efectos o resultados perduran hasta el momento de la enunciación:

He trabajado toda la semana en estas condiciones.

Me ha ido muy mal en los últimos años.

Me he sentido mal desde ayer

Este valor está presente en todo el dominio hispánico. Suelen aparecer junto a él los adverbios y frases adverbiales: *siempre, nunca, toda la vida, desde hace mucho*, etc; para expresar una relación entre el pasado y el presente prevista hacia el futuro.

La forma *he + participio* no existía en latín, es de origen románico e intenta dar el matiz de acercamiento al presente, ya sea por estar cerca de éste en el tiempo, ya porque se asocia al presente por sus resultados aún relevantes.

El valor de antepresente (justamente como anterior al presente) se da sobre todo en el español hablado peninsular, el cual muestra una clara tendencia a narrar mediante este tiempo (perfecto en la clasificación española). El hablante conecta las acciones consigo mismo y con sus oyentes mediante su uso. Según Gutiérrez Araus, en la lengua escrita el hablante suele atenerse más a las oposiciones modélicas, por lo que hace menos uso de este valor allí, que en la lengua hablada.

El tercero de los valores primarios sería el de *pasado enfatizador*, presente de manera exclusiva en el español de América. Cuando el hablante quiere dar mayor énfasis o fuerza emotiva a una acción concluida en el pasado como la culminación de una cadena de sucesos presentados en pretérito, usa el antepresente:

Julia terminó la novela, viajó hasta España para hablar con el editor, hizo las correcciones necesarias y por fin se la han publicado.

Gutiérrez Araus menciona también que a veces el antepresente con este valor se da en contextos con una marca pragmática de interés o cortesía en el trato:

Me ha dado un enorme gusto conocerte

Me ha sido de enorme utilidad hablar contigo.

Valores del antepresente derivados del discurso.

Para explicar estos valores primero haré referencia al concepto de tiempo verbal. Muchas de las confusiones de los estudiantes de español se dan cuando quieren situar un tiempo del modo indicativo en el presente, pasado o futuro del *tiempo real*. El tiempo verbal está relacionado con tantos signos del sistema verbal que no siempre coincide con lo designado como temporalidad en la realidad. Podemos ejemplificar lo anterior, observando el significado del futuro simple en una pregunta como *¿Será ella la novia de Pedro?* En ésta el verbo *ser* no implica una idea de futuro, sino una hipótesis sobre el presente. La organización de los tiempos verbales se distribuye en dos sistemas diferenciados y complementarios: el plano actual o del discurso y el plano inactual o de la historia. El primero hace referencia a situaciones de participación directa, como el diálogo y el comentario; el segundo a narraciones y relatos. En español las formas del mundo comentado son: el presente, el antepresente y las formas del futuro (simple y perifrástico); las del mundo narrado son: el pretérito, el copretérito, el antecopretérito, el antepretérito y el condicional o pospretérito.

Para la descripción de las formas verbales del indicativo es conveniente utilizar una noción de temporalidad lingüística “*una categoría gramatical déictica mediante la cual se expresa la orientación de una situación con respecto a un punto central u origen, o bien con respecto a otro punto que, a su vez, está directa o indirectamente orientado con respecto al origen.*”⁶⁴ Este punto suele ser el momento de la enunciación, pero en algunos casos el hablante puede desplazar la colocación del origen a un punto anterior o posterior al momento de la enunciación.

Tomando en cuenta lo anterior se distinguen sólo tres tipos de relación con el punto de origen:

- a) Anterioridad
- b) Simultaneidad
- c) Posterioridad.

⁶⁴ Gutiérrez Araus, María Luz. op cit p14.

Sumando a esto la perspectiva temporal, las formas verbales del pasado en indicativo se sitúan de la siguiente manera:

Anterioridad al origen	
Mundo narrado	Mundo comentado
Pretérito	antepresente

Simultaneidad al origen
Mundo narrado
Copretérito

Posterioridad al origen	
Mundo narrado	Mundo narrado+ anterioridad inmediata
Antecopretérito	Antefuturo

De acuerdo con la explicación desarrollada por Gutiérrez Araus sobre el antepresente, los valores de este tiempo derivados del discurso (los cuales considera secundarios) son dislocaciones temporales motivadas por cambios hechos por el hablante, en torno al punto de referencia. Ninguno parte del momento de la enunciación como punto de origen:

1. Antepresente con valor de futuro: se alude a un momento posterior al de la enunciación.

Si en una hora no ha venido el jefe, me llamas.

Si para el lunes no me has mandado el dinero, vamos a tener problemas.

Mañana regresa el director y sabremos si ha despedido a Suárez.

2. Antepresente con valor de presente: respecto a situaciones no cumplidas pero a punto de cumplirse. El hablante refleja por medio de este tiempo su deseo de realización del inminente cumplimiento de la situación:

¡Ya hemos terminado!

¡Ya hemos llegado! (en el caso de que se divise el punto de destino).

3. Antepresente como presente psicológico: Cuando el hablante quiere expresar la repercusión de un suceso en su vida:

Aquel año hemos decidido el divorcio.

Tengo que decir que como hablante nativa de la variante mexicana, no registro el tercer tipo de uso en mi contexto. Gutiérrez Araus menciona que aparece este tiempo para enfatizar esa “cercanía sentimental” experimentada por el hablante en relación al suceso. En este sentido este valor se podría considerar una derivación del valor resultativo de los efectos de una acción.

4. Antepresente como presente en la ficción:

En la penumbra se levanta, se acerca hacia la ventana, ha tomado la pistola y se la ha acercado a la sien....

Esta autora no considera al antepresente con un valor reiterativo en sí mismo, como se ha descrito en varios manuales y libros de texto.

Me ha dicho miles de veces que no haga eso.

En estos casos el valor reiterativo se lo da el modificador “*miles de veces*”, no tiene el propio antepresente, valor de repetición.

Los valores del antepresente en el español de México.

Para hablar de los valores de este tiempo en la variante mexicana me basé en el estudio: *Valores y usos de las formas verbales en el español de México*, de José Moreno de Alba, quien afirma que el antepresente: “*tiene un campo de acción determinado y propio, diferente al del pretérito, por el cual no es sustituible como variante libre*”⁶⁵ comparándolo con el español peninsular. Según Juan Miguel Lope Blanch (citado por Moreno de Alba) el antepresente mexicano es imperfectivo, se caracteriza aspectualmente por ser reiterativo, en oposición al pretérito, puntual y perfecto: si la acción tuvo su límite en el pasado (remoto o

⁶⁵ Moreno de Alba José. *Valores y usos de las formas verbales en el español de México*. UNAM, México, 1985 p. 56

próximo) se usa el pretérito, y si tuvo su perfección en el presente ampliado se usará antepresente:

El año pasado llovió mucho

Este año ha llovido mucho.

Dado que en el español mexicano la diferencia es aspectual, la significación verbal no se considera concluida, sino en proceso (continúa o puede continuar ahora o en el futuro). Se usará el pretérito si la acción es perfecta; independientemente de que esté situada en el pasado o en el presente ampliado:

Pedro ha estudiado toda su vida.

Pedro estudió toda su vida

Valores fundamentales del antepresente de indicativo en México.

Son estos los valores fundamentales del antepresente de indicativo con los porcentajes registrados en el estudio.

El 90% de los casos que se registraron corresponden a *antepresentes* imperfectivos y presentes y este grupo se subdivide en:

1. Acciones imperfectivas y presentes actuales 131 casos, 32.4%

a. Iterativas (96) *Esa muchacha ha visto en su hogar mucha sujeción*

b. Semelfactivas (35) *Toda la vida ha tenido ese hábito.*

2. Latamente imperfectivas y presentes habituales 227 casos. 56.1%

a. Acciones particulares concluidas que podrían repetirse en el futuro, 99 casos.

Iterativas (6) *Ya ha habido casos en que los esposos les pegan.*

Semelfactivas (3) *Es la única exposición que he hecho.*

b. Acciones concluidas cuyos resultados son aún presentes, 71 casos

Iterativas (32) *Se les ha inculcado respeto a los padres.*

Semelfactivas (39) *Ese cambio ha dado por resultado un mayor volumen del cerebro.*

c. La acción se niega. Puede darse en el futuro, 60 casos.

Iterativos (34) *Nunca lo hemos visto como una autoridad.*

Semelfactivos (26) *¿No has estado en Yucatán?*

Otro 4.4% de los casos documentados corresponden a un antepresente perfectivo, pretérito y semelfactivo, con sólo 18 casos. Moreno de Alba las califica como expresiones excepcionales en el dialecto mexicano. Se refiere a fenómenos considerados pertenecientes plenamente al pasado, generalmente próximo: “*Suponte que tú tienes el cargo de defender a un cliente que ha matado...*”.

Valores secundarios del antepresente de indicativo.

Los valores secundarios del antepresente representan sólo un 2.2% de la muestra (42 casos).

Sus significados son los siguientes:

Antepresentes de generalización.

Lo significado no parece provenir del pasado. Señalan una relación de anterioridad dentro de una expresión intemporal:

Aquel que ha pisado una escuela, sabe perfectamente que...

Antepresentes que equivalen a antepretérito de subjuntivo, en prótasis de cláusula condicional:

Si me han dicho (hubieran dicho) que él no atiende ese parto, yo me voy con otro doctor.

Si revisamos atentamente los datos proporcionados por el estudio de Moreno de Alba, las explicaciones de los libros de español para extranjeros sobre los usos de este tiempo, no reflejan todos los usos del antepresente de indicativo en el español de México. Cabría hacer una revisión sobre la forma de presentar este tiempo bajo dicho esquema e incluso considerar la posibilidad de enseñar el antepresente y otros tiempos, desde la perspectiva del discurso.

Anexo del capítulo 3

En este apartado reproduzco los ejercicios sobre el antepresente de indicativo, analizados en el libro Pido la palabra 3.

a. Escoge una de las dos posibilidades. Consulta en la página 203 el apéndice gramatical.

Me considero una persona afortunada porque mis abuelos todavía no (**murieron / han muerto**) y además (**gozaron / han gozado**) de buena salud durante toda su vida. Mi abuelita tiene 78 años y siempre (**fue / ha sido**) muy alegre y jovial. Uno de sus pasatiempos favoritos es resolver misterios. El otro día, una vecina le (**comentó / ha comentado**) que estaba preocupada porque en el sótano de su casa se escuchaban todas las noches ruidos muy extraños; mi abuela le (**dijo / ha dicho**) que no se preocupara, que ella iba a resolver el misterio.

Al día siguiente muy temprano, mi abuelita se (**levantó / ha levantado**) y se fue a comprar todo un equipo para hacer la investigación. (**Compró / Ha comprado**) una gran lupa, una linterna, unos guantes y una indumentaria con la cual más parecía una científica que una investigadora policiaca.

Esa noche no (**quiso / ha querido**) acostarse por espiar la casa de la vecina, y como no (**vió / ha visto**) nada extraño, (**decidió / ha decidido**) acercarse, pese al enojo de mi abuelita.

Se (**metió / ha metido**) al jardín de la vecina muy sigilosamente y, al tratar de abrir la puerta del sótano, le (**cayó / ha caído**) encima la pala del jardinero. Mi abuelita se (**asustó / ha asustado**) muchísimo, pero a pesar del golpe que (**recibió / ha recibido**) continuó sus investigaciones. Lo primero que (**observó / ha observado**) en el sótano fue que había muchísimas telarañas; lo que le (**hizo / ha hecho**) pensar que era improbable que alguien hubiera entrado.

Ya más segura (**sacó / ha sacado**) su lupa y su linterna y se (**puso / ha puesto**) a observar los objetos para ver si encontraba alguna huella dactilar. "¡Oh, Dios mío! ¡Nunca (**tomé / he tomado**) huellas! ¿Cómo se hará? En eso, (**ha escuchado / escuchó**) unos pasos que se acercaban, y se (**ha escondido / escondió**) detrás de una cortina vieja. Los pasos se

acercaban cada vez más y mi abuelita, que jamás había temblado en su vida, empezó a tener pánico.

De repente (*sintió / ha sentido*) un golpe en la cabeza y se (*desmayó / ha desmayado*). Cuando (*despertó / ha despertado*) estaba acostada en la cama de la vecina con una compresa de agua fría en la cabeza: "¿Qué pasó?" —preguntó. La vecina, muy apenada (*respondió / ha respondido*) que *había vuelto a* escuchar los ruidos y *había ido al sótano a* investigar; al ver que algo se movía tras la cortina (*cogió / ha cogido*) una escoba y (*empezó / ha empezado*) a propinar golpes sin pensar que fuera su vecina. Al comprender su error, (*gritó / ha gritado*) pidiendo auxilio, y en ese momento (*salieron / han salido*) maullando un montón de gatos, que habían hecho del sótano su guarido.

Y mi abuela (*cumplió / ha cumplido*) su palabra: (*resolvió / ha resuelto*) el misterio.

b. Relata oralmente a tus compañeros una anécdota fuera de lo común que le haya sucedido a algún miembro de tu familia.

Ejercicios complementarios

A. Cambia del presente al pasado y viceversa las siguientes expresiones de suposición y conjetura.

Presente	Pasado
1. <u>¿Correrá muy rápido?</u>	¿Correría muy rápido?
2. <u>Debe de trabajar mucho.</u>	<u>Debe de haber trabajado mucho.</u>
3. _____	Han de haber sido muy hipócritas.
4. <u>¿Será tan guapo como ella?</u>	_____
5. _____	¿Estaría triste o enojado?
6. <u>¿Irá a hacer su examen?</u>	_____
7. _____	¿Habrán estado dormidos?
8. _____	¿Iria al cine?
9. <u>Ha de ser muy caro.</u>	_____
10. _____	Ha de haber sido muy bello.

1. María, la sirvienta de la Sra. Ramírez, está muy preocupada porque no ha podido realizar todas las tareas que le encomendó su patrona antes de salir. Ya son las 5:00 de la tarde y su patrona no tarda en llegar, así que se apresura a hacer un resumen de su actividad y de lo que le falta por hacer. ¿Podrías ayudarla? ¿Cuáles son las tareas que ya realizó y cuáles las que no ha realizado? Observa el ejemplo.

Tareas realizadas:

Tareas por realizar:

1. lavar los trastes

secarlos y guardarlos

Lavó los trastes, pero no los ha secado ni los ha guardado.

2. lavar la ropa

tenderla en el patio

3. barrer el patio

trapearlo

4. sacudir los muebles

encerarlos

5. limpiar los baños

hacer las recámaras

6. ir a la tintorería

hablarle al plomero

7. hacer la comida

regar las macetas

J. Es muy común que cada inicio de año nos fijemos metas que pretendemos realizar durante el transcurso del mismo. De las metas que te fijaste al inicio de este año, ¿cuáles ya realizaste y cuáles todavía no has realizado?

Ejemplo:

Me propuse dejar de fumar y todavía no lo he hecho.

Me propuse... pero todavía no...



K. Plátcales a tus compañeros qué has hecho, qué lugares has visitado, qué cosas interesantes has visto, qué platillos has probado etc. Infórmales también qué es lo que todavía no has hecho, pero te gustaría hacer.

c. al presidente de tu país?

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

H. Lee el siguiente diálogo y subraya los verbos conjugados en antepresente.

- Hola Paty.
- Hola Miguel, ¿cómo has estado?
- Muy bien, y tú, ¿qué te has hecho? ¿Por fin te casaste con Luis?
- Sí, fíjate que nos casamos hace seis meses y nos ha ido muy bien, estamos muy contentos.
- ¡Qué padre!
- ¿Y tú, no te has casado?
- No. He tenido muy mala suerte con las mujeres, no me quieren.
- Pues cómo te van a querer si eres tremendo.
- Ay, cómo crees, yo me he vuelto muy serio.
- ¿Serio tú?
- Claro, he cambiado mucho. Tú sabes, los golpes de la vida
- Sigues estando igual de loco. Oye, y tu hermana Susy, ¿todavía no ha regresado de España?
- No, ¿tú crees? Yo creo que se va a estar otro año más por allá.
- Vaya, pues salúdame cuando le escribas. ¿Sigues viviendo con tus papás?
- Sí. A ver cuándo me visitas.
- Claro, un día de éstos te caigo por allá.
- Órale, salúdame mucho a Luis y pórtate bien.
- Ándale, nos vemos.
- ¡Ciao!

Responde:

a. ¿Qué expresiones con antepresente emplean los interlocutores para saludarse?

b. ¿Conoces algunas otras maneras de saludarse que lleven antepresente?

c. Imagina que acabas de encontrarte a un amigo al que hacía tiempo no veías. ¿Qué le preguntarías? Selecciona aquellas preguntas en las que emplearías el antepresente, por ejemplo: ¿no te has casado?

c. al presidente de tu país?

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

H. Lee el siguiente diálogo y subraya los verbos conjugados en antepresente.

- Hola Paty.
- Hola Miguel, ¿cómo has estado?
- Muy bien, y tú, ¿qué te has hecho? ¿Por fin te casaste con Luis?
- Sí, fíjate que nos casamos hace seis meses y nos ha ido muy bien, estamos muy contentos.
- ¡Qué padre!
- ¿Y tú, no te has casado?
- No. He tenido muy mala suerte con las mujeres, no me quieren.
- Pues cómo te van a querer si eres tremendo.
- Ay, cómo crees, yo me he vuelto muy serio.
- ¿Serio tú?
- Claro, he cambiado mucho. Tú sabes, los golpes de la vida.
- Sigues estando igual de loco. Oye, y tu hermana Susy, ¿todavía no ha regresado de España?
- No, ¿tú crees? Yo creo que se va a estar otro año más por allá.
- Vaya, pues saludámela cuando le escribas. ¿Sigues viviendo con tus papás?
- Sí. A ver cuándo me visitas.
- Claro, un día de éstos te caigo por allá.
- Órale, saludame mucho a Luis y pórtate bien.
- Ándale, nos vemos.
- ¡Ciao!

Responde:

a. ¿Qué expresiones con antepresente emplean los interlocutores para saludarse?

b. ¿Conoces algunas otras maneras de saludarse que lleven antepresente?

c. Imagina que acabas de encontrarte a un amigo al que hacía tiempo no veías. ¿Qué le preguntarías? Selecciona aquellas preguntas en las que emplearías el antepresente, por ejemplo: ¿no te has casado?

CAPÍTULO CUATRO

La transición del nivel básico al nivel intermedio en un programa de corte procesual: el enfoque por tareas en Así Hablamos. Español Lengua Extranjera.

En este capítulo describiré el enfoque por tareas y su aplicación en la primera unidad del libro Así Hablamos Intermedio 1. Hablaré de cómo la serie Así hablamos abre el nivel intermedio, mediante el análisis de la forma presentada en su primer tema: el antepresente de indicativo. Haré algunos comentarios sobre las diferencias entre este libro y Pido la Palabra 3.

I. El enfoque por tareas

El llamado *enfoque por tareas* nace en la década de los ochenta y presenta la *tarea* como un proceso de tipo instrumental que culmina en un resultado concreto en los procesos de aprendizaje llevados a cabo en el aula.

Los dos pilares comunes entre las perspectivas del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas son:

- a. Una visión *comunicativa* del lenguaje.
- b. Una visión *pragmática* de la gramática.

El enfoque por tareas opera en torno a cuatro ejes: el concepto de competencia comunicativa (qué enseñar), los métodos óptimos para desarrollarla (cómo enseñar), la manera de organizar y secuenciar el material (cuándo enseñar) y el sistema de evaluación de todo el proceso. Un estudiante dentro de un programa basado en tareas aprende –idealmente– cómo expresarse correcta y precisamente, cómo lograr la adecuación social y cómo ser significativo o compartir significados. El programa basado en tareas se fundamenta en la idea de que la participación en la comunicación y el hecho de comunicar para aprender, son actividades igualmente valiosas y necesarias.

En la entrada correspondiente al concepto de enfoque por tareas, el *Diccionario de términos clave de ELE* define:

“Una tarea es una iniciativa para el aprendizaje, que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella y que posee las siguientes propiedades:

- 1. Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.*
- 2. Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos.*
- 3. Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.*
- 4. Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.”⁶⁶*

En el enfoque comunicativo la concepción teórica se ve reflejada directamente en el tipo de *actividades comunicativas* para organizar el trabajo en clase (interacción, negociación e intercambio) sin embargo, no sucede lo mismo con las *actividades de aprendizaje*, es decir; de presentación de los nuevos contenidos lingüísticos. Como vimos en el capítulo anterior, la presentación de la gramática en el enfoque comunicativo se complementa con estrategias muy similares a las de los métodos audiolinguales (una primera fase de presentación esquemática de contenidos lingüísticos y una segunda de realización de ejercicios estructurales). De esta forma, se generan en el salón de clases dos tipos muy diferenciados de procesos descritos por Gómez de Estal y Javier Zanón de la siguiente manera:

1. Actividades comunicativas:

- a. Igualdad de nivel entre el profesor y el alumno.*
- b. Presencia de la interacción, la negociación y el intercambio en el uso del lenguaje.*
- c. Desarrollo de estrategias en el alumno.*
- d. Generación de motivación a través de la necesidad de la implicación personal por parte del alumno.*

2. Actividades de aprendizaje

⁶⁶ La referencia electrónica es:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

- a. *Desigualdad de nivel entre el profesor, que posee los conocimientos, y el alumno, que debe aprenderlos.*
- b. *Ausencia de la interacción, la negociación y el intercambio.*
- c. *No existe desarrollo de estrategias en el alumno.*
- d. *Pérdida de atención debida a la realización de una actividad perceptiva de media o alta complejidad intelectual.*⁶⁷

Esta dualidad provoca una dinámica en el aula ya descrita anteriormente: la concepción teórica basada en el modelo queda en suspenso durante las llamadas actividades de aprendizaje, donde se prescinde de las características básicas de la enseñanza comunicativa. Esta inconsistencia en el seguimiento del enfoque comunicativo se refleja en la descripción de los alumnos de sus problemas al usar la lengua, separando las competencias comunicativa, sociolingüística y pragmática de la lingüística; al describir sus dificultades.

El enfoque por tareas pretende dar solución a la siguiente pregunta:

¿Cómo hacer actividades de aprendizaje con las características de las actividades comunicativas?

Este enfoque propone el uso de tareas gramaticales o tareas formales, centradas en el concepto básico de *concienciación gramatical, grammar consciousness raising*⁶⁸

Las tareas formales son actividades o ejercicios diseñados para que el alumno lleve a cabo un proceso de reflexión formal, que lo conducirá a la observación de una parte del sistema lingüístico o inclusive hacia el descubrimiento y la formulación de una regla gramatical concreta; derivada de su propia observación.

Las tareas formales:

1. Hacen reflexionar conscientemente a los alumnos sobre aspectos gramaticales.
2. Promueven el análisis y la comprensión de los fenómenos de la lengua.

⁶⁷ Gómez de Estal y Javier Zanón. *La enseñanza de la gramática mediante tareas*, en las actas del V Congreso para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) CVC, 1994.

Las actas de todos los Congresos de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera, se pueden consultar en línea, en la siguiente dirección electrónica:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/

⁶⁸ El propósito de la enseñanza de la gramática orientada hacia la concienciación gramatical, es que los alumnos reflexionen sobre determinados fenómenos gramaticales, de manera que puedan construir (mediante un proceso gradual de descubrimiento); una representación mental o una regla que les permita comprenderlos.

3. Logran que el alumno encuentre una regla X o una representación mental de ella.
4. Parten de la utilización precisa de la estructura en comprensión y/o producción para la resolución de la actividad.
5. Incorporan posibilidades de uso comunicativo de la lengua.
6. Incluyen una fase final de reflexión del alumno sobre su aprendizaje.

¿Qué se consigue o se debiera conseguir mediante la aplicación de una tarea formal?

1. Igualar el nivel del profesor al del alumno: la consecución de la tarea se realiza gracias a una comunicación alumno-alumno y el papel del profesor deja de ser directivo.
2. Promover la interacción, negociación e intercambio en la L2.
3. Acostumbrar al alumno a reflexionar metalingüísticamente.

¿Sobre qué base seleccionan y subdividen los programas basados en tareas?

Las *tareas de comunicación* derivan del análisis de las tareas reales de una persona cuando se comunica por medio de la lengua objeto, o de cualquier lengua.

El diseñador de un programa basado en tareas busca en la lengua real, las reglas y convenciones necesarias para lograr la corrección, adecuación y significación en la comunicación. También busca el uso de las destrezas —o patrones de uso de destrezas— para conseguir la interpretación, la expresión y la negociación. En este sentido me parece muy conveniente el uso de un programa de este tipo para desarrollar materiales para el uso de la lengua en áreas específicas del mundo hispanohablante, pues la forma de desarrollar una comunicación con fines específicos en Argentina, no será la misma de España o de México. Del análisis de tareas reales para ejemplificar la comunicación en la lengua objeto, el diseñador seleccionará y agrupará para su programa, aquellas tareas más comunes en la situación a manejar (tareas centrales de las que probablemente se derivarán otras menos necesarias), o más relevantes en función del interés y necesidad del alumno. Esto permite que los alumnos integrados a un programa basado en tareas resuelvan muchas de sus necesidades reales inmediatas. Las personas que se encuentran en ambientes de inmersión se verán seguramente, muy beneficiadas de la aplicación de programas basados en este modelo.

¿Cómo se secuencia en los programas basados en procesos?

La programación formal es acumulativa en la secuenciación y en ella el alumno sintetiza gradualmente lo que está siendo aprendido. El programa funcional es cíclico, lleva al estudiante de funciones centrales a las de mayor refinamiento en el repertorio funcional. La secuenciación de un programa basado en tareas está relacionado con dos aspectos: la naturaleza de una tarea y el surgimiento de problemas de aprendizaje no solucionados durante la participación en la comunicación. La secuenciación en el programa basado en tareas puede, por tanto, caracterizarse como cíclico respecto al modo en que los estudiantes se mueven a través de las tareas, y basado en problemas (o generado por problemas) respecto a las dificultades descubiertas por los propios alumnos sobre la marcha. En este sentido el programa se basa en las necesidades reales de los estudiantes y puede variar dependiendo del grupo y su contexto. Habrá una secuencia de *refinamiento* en la competencia del aprendiz (las propias tareas lo propiciarán), y habrá una secuencia de *diagnosís y curación* como camino paralelo al refinamiento gradual.

Un programa basado en tareas define al aprendizaje como una empresa metacomunicativa y comunicativa, y defiende que los aprendices pueden proceder analíticamente en su exploración de la comunicación de la lengua objeto y en el conocimiento y uso de capacidades que ello implica.

Se deberá estar al tanto de los resultados de este enfoque y su aplicación. Me quedo con la motivación de investigar si el aspecto multicultural en una clase de español como segunda lengua, interfiere o promueve la participación de los estudiantes y su adaptación a un enfoque requiere su creatividad, motivación e interés por comunicarse con otros estudiantes de español provenientes de culturas diferentes.

II. Así hablamos. Español como lengua extranjera. Intermedio 1 y el enfoque por tareas.

En la introducción se afirman: “*se propone desarrollar las competencias comunicativa, lingüística, sociocultural y estratégica de quienes estudian español en el nivel intermedio.*”⁶⁹

Principio de un programa basado en tareas.

⁶⁹ Jiménez Emma et al. Así hablamos. Español como lengua extranjera. Intermedio 1. Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México en coedición con Editorial Santillana; México 2009.; página 7.

Sobre el aspecto comunicativo y el plano gramatical:

*“En el aspecto comunicativo, se consolida, sobre todo, la posibilidad de hablar de experiencias, sentimientos, creencias y opiniones, así como de establecer condiciones y elaborar hipótesis, conjeturas y suposiciones en el presente y en el pasado. En el plano gramatical, se integran aspectos vistos en el nivel básico y se presentan nuevas estructuras.”*⁷⁰

Como profesora que me queda más o menos claro el objetivo a desarrollar a nivel de funciones comunicativas, sin embargo, la explicación -bastante obvia- sobre el hecho de practicar lo visto en el nivel anterior y añadir nueva información no da mucha idea del tipo de temas gramaticales abordados en el libro, ni de cómo estos contribuirán al desarrollo de los diferentes tipos de competencias.

Sobre las tareas las autoras señalan:

*“Las tareas propuestas están centradas en productos orales o escritos que reflejan algunas prácticas sociales comunes, útiles o interesantes para los estudiantes. Estas tareas representan una oportunidad para que los alumnos integren contenidos lingüísticos, sociolingüísticos, textuales y temáticos de la unidad.”*⁷¹

En el siguiente análisis de la primera sección de la unidad uno del libro, se comprueba que esta descripción corresponde a las tareas planteadas, sin embargo, encuentro la del léxico, bastante confusa:

*“Como el léxico que presentamos corresponde a las variantes estándar y familiar del español de México, incluimos actividades de vocabulario que lleven al alumno a reflexionar en las variedades del español y su significado en la organización social”.*⁷²

No comprendo si incluyeron vocabulario que *lleve* al alumno a reflexionar en las variantes del español, o si es recomendable promover actividades de vocabulario que lo *lleven* a reflexionar en ellas. La combinación *incluimos+ lleven* no deja claro este aspecto, tampoco tiene mucha congruencia, dado que sólo presentando productos orales o escritos de variantes del español

⁷⁰ Ibid, página 7

⁷¹ Ibid, página 7

⁷² Ibid, página 7

de distintas regiones del mundo hispanohablante, el alumno tendría la oportunidad de conocer -al menos de forma somera-, las diferencias entre ellas y algunas de sus características específicas.

En su mensaje, el director del Centro de Enseñanza para Extranjeros, José Luis Palacio Prieto, afirma:

*“Así **Hablamos** es un modelo latinoamericano de apoyo didáctico con niveles homologados al Marco Común Europeo de Referencia que da respuesta a la necesidad de contar con materiales que correspondan a un currículo aceptado internacionalmente y con una variante del español representativa de América Latina.”*⁷³

Cuando en la presentación de la serie se afirma: *“En los ocho libros de la serie, se utiliza la variante mexicana del español –aunque en el último se incluyen textos pertenecientes a otras variedades geolectales.”*⁷⁴

¿Cómo puede ser una serie hecha en México, que es mayormente sobre México y en la que se usa la variante del español *estándar* y *familiar* de México, representativa de América Latina?

¿Cuál es el español *estándar* y *familiar* de México?

Cabría preguntarse si los colegas latinoamericanos estarían de acuerdo con esta afirmación.

Me parece que la institución con más tradición en la enseñanza del español en México, además parte de la universidad más importante de Latinoamérica, debería describir de manera más exacta las características de un material tan largamente esperado y finalmente, el de más extensa difusión a lo largo del país en los próximos años.

Muy recientemente tenemos a disposición la Nueva Gramática de la Lengua Española, la primera gramática del español con todas las variedades de nuestro idioma, fruto del arduo trabajo de especialistas de las veintidós academias de la lengua española. Si es tan claro que regiones tan diversas y complejas han necesitado un tiempo considerable para incluir en esta

⁷³ Ibid, página 5

⁷⁴ Ibid, página 6

gramática, datos y referencias de tantos lugares donde se habla el español ¿será posible que una colección de libros de texto pueda representar a toda Latinoamérica? Difícil compromiso el de la colección Así Hablamos.

1. Análisis de los ejercicios de la sección uno de la primera unidad del libro: Así hablamos. Español Lengua Extranjera. Intermedio 1.

A continuación expondré un análisis de los ejercicios de la sección uno de la primera unidad del libro del bloque para nivel intermedio; describiré cómo esta nueva serie nos propone que sea el paso del bloque básico al intermedio. También abordaré de forma independiente, la descripción hecha sobre los usos del antepresente de indicativo en la sección y en la parte del apéndice del libro que se ocupa del tema.

Las páginas analizadas se reproducen en el apéndice de este capítulo.

Sección 1 CULTURAS EN CONTACTO

Actividad 1

Descripción del ejercicio	Tipo de competencia que promueven	Léxico
<p>La actividad 1 se divide en tres partes.</p> <p>Actividad 1.</p> <p>Se propone una conversación en parejas para conocer aspectos de la vida del compañero que implican más que una descripción sencilla de sus actividades y su rutina.</p> <p>1ª. En un cuadro se presentan preguntas sobre aspectos relacionados con el aprendizaje de lenguas y experiencias de inmersión en ambientes hispanohablantes. Se clasifica a quienes tienen ese tipo de experiencias en un cuadro.</p> <p>1b. Se amplía la conversación con dos preguntas más promoviendo la reflexión sobre qué experiencias ayudan a conocer mejor otras culturas.</p> <p>1c. Se proporcionan tres globos con los siguientes elementos: el verbo “<i>haber</i>” en presente, participios regulares e irregulares de verbos comunes, frases sobre la frecuencia de una actividad: <i>varias veces, muchas veces, este año</i>; etc.</p>	<p>Gramatical: se practica el antepresente.</p> <p>Sociolingüística: Se habla sobre las experiencias en un país extranjero.</p> <p>Estratégica: la comunicación entre compañeros de clase posibilita la práctica de un amplio número de estrategias para comunicarse con un hablante no nativo del español.</p>	<p>a) Frases adverbiales que indican frecuencia: varias veces, este (a) año/mes/semana; etc.</p> <p>b) Experiencias y actividades en un país ajeno.</p> <p>c) Léxico sobre la experiencia de inmersión en una cultura diferente.</p>

Sección 1 CULTURAS EN CONTACTO

Actividad 2

Descripción de las actividades a realizar en cada ejercicio.	Tipo de competencia que promueven	Léxico
<p>Actividad 2. Leer los comentarios de estudiantes de español sobre lo que les ha sucedido y han hecho durante su estancia en el país. Usar las frases <i>Yo también, yo tampoco, yo sí, yo no</i>; para comentar qué tanto coincide la experiencia del alumno con lo que leyó.</p> <p>2a Identificar el nombre del tiempo usando en las frases anteriores.</p> <p>2b. Clasificar las oraciones de acuerdo a tres usos del antepresente. Se presenta hasta este momento la explicación de los usos y la formación del antepresente.</p> <p>2c. Relacionar cuatro imágenes con oraciones que tienen el verbo conjugado en antepresente.</p> <p>2d. Completar un párrafo con blancos después de escuchar la opinión de un extranjero sobre lo que es esencial conocer de México.</p> <p>2e. Escribir algunas oraciones sobre lo que es esencial conocer del país de origen del alumno.</p> <p>2f. Leerle a un compañero las oraciones y explicarle la razón de la elección de estas experiencias como representativas de su país.</p> <p>2g. Los alumnos escuchan y escriben las preguntas del audio sobre experiencias de viajes.</p>	<p>Gramatical: se practica el antepresente y su combinación con las palabras: <i>ya, todavía no, yo sí, yo no</i>.</p> <p>Sociolingüística: Se comenta sobre lo que cada uno encuentra representativo tanto del país que se visita como del propio. Se puede ampliar la conversación para abarcar aspectos como los estereotipos sobre algunas nacionalidades o culturas. También se puede hablar sobre experiencias que pueden llegar a ser impresionantes, gratificantes, novedosa e incluso aterradora para quien visita otro lugar.</p> <p>Estratégica: la comunicación en parejas y con el grupo aumenta las posibilidades de práctica de estrategias diversas para la práctica oral.</p>	<p>Actividades y lugares y turísticos. Lugares interesantes de la localidad en la que se vive. Experiencias y emociones relacionadas con éstas.</p>

Sección 1 CULTURAS EN CONTACTO

Actividad 3

Descripción de las actividades a realizar en cada ejercicio.	Tipo de competencia que promueven	Léxico
<p>Actividad 3. Escuchar un diálogo entre un estudiante de español y su amiga, sobre la preparación de un viaje. Marcar en una lista de pendientes lo que ya hizo y lo que todavía no ha hecho. La lista se presenta con los verbos en infinitivo.</p> <p>3a Marcar como verdaderas o falsas algunas afirmaciones sobre la misma conversación, éstas incluyen “ya” + pretérito o “todavía no + antepresente.</p> <p>3b. Se pide al alumno que reflexione sobre las diferencias entre las frases anteriores con el fin de que distinga entre los usos del pretérito y el antepresente. Después se le presenta la regla en un cuadro.</p> <p>3c Diálogo con blancos entre dos amigas que se encuentran en un hotel y se preparan para regresar a su casa. En los espacios en blanco el alumno deberá poner “ya” o “todavía no” según convenga. Los blancos anteceden a verbos en pretérito o antepresente.</p> <p>3d. Redacción de tres diálogos sobre una base contextual que se le proporciona al estudiante. Se insiste en la distinción pretérito-antepresente. Los tres diálogos a desarrollar y el ejemplo hablan de tareas por realizar. La persona que espera el cumplimiento de lo solicitado pregunta si está todo listo y el obligado a resolver la cuestión debe disculparse y justificar no haber hecho lo que le encargaron.</p>	<p>Gramatical: se practica el antepresente que describe acciones no realizadas pero que se espera llevar a cabo en algún momento. Se contrasta el uso del pretérito y el antepresente.</p> <p>Sociolingüística: se puede hablar sobre la organización en planes y proyectos. Los niveles de responsabilidad personal y en otras personas, también sobre la forma de solicitar o exigir que algo que ha sido acordado sea llevado a su término.</p> <p>Estratégica: Especialmente en el último ejercicio se promueve que el alumno desarrolle un discurso para exigir el cumplimiento de lo que solicitó y cuestione la falta de responsabilidad de quien era el encargado de realizar determinada tarea.</p> <p>Si éste último ejercicio se practica también de forma oral se pueden desarrollar diálogos que posibiliten la representación de gestos, tonos de voz y actitudes para comunicar que alguien está insatisfecho por la falta de responsabilidad de otro.</p>	<p>Preparativos para salir de viaje. Expresiones para prometer y justificarse.</p> <p>Nota: esto último no lo proporciona el libro pero el maestro lo puede incluir a partir de lo que el libro sugiere.</p>

Sección 1 CULTURAS EN CONTACTO

Actividad 4

Descripción de las actividades a realizar en cada ejercicio.	Tipo de competencia que promueven	Léxico
<p>Actividad 4.</p> <p>Se pide escuchar un audio sobre lo que hacen algunos estudiantes extranjeros en México para adaptarse mejor al país. Se presentan las ideas en un orden diferente al del audio- y no con las palabras exactas- de manera que el estudiante numere el orden de aparición de las ideas.</p> <p>4a. Ejercicio de conversación en grupos de tres personas. Hablar de cuáles de sus experiencias personales coinciden con las expresadas en los audios.</p> <p>Actividad 5</p> <p>Reflexión sobre el aprendizaje. Hablar de lo que se hizo en la sección para revisar la gramática y el vocabulario.</p>	<p>Gramatical: se practica el antepresente que describe acciones no realizadas pero que se espera llevar a cabo en algún momento. Se contrasta el uso del pretérito y el antepresente.</p> <p>Sociolingüística: se puede hablar sobre la organización en planes y proyectos. Los niveles de responsabilidad personal y en otras personas, también sobre la forma de solicitar o exigir que algo que ha sido acordado sea llevado a su término.</p> <p>Estratégica: Especialmente en el último ejercicio se promueve que el alumno desarrolle un discurso para exigir el cumplimiento de lo que solicitó y cuestione la falta de responsabilidad de quien era el encargado de realizar determinada tarea. Si éste último ejercicio se practica también de forma oral se pueden desarrollar diálogos que posibiliten la representación de gestos, tonos de voz y actitudes para comunicar que alguien está insatisfecho por la falta de responsabilidad de otro.</p>	<p>Preparativos para salir de viaje.</p> <p>Expresiones para prometer y justificarse.</p> <p>Nota: esto último no lo proporciona el libro pero el maestro lo puede incluir a partir de lo que el libro sugiere.</p>

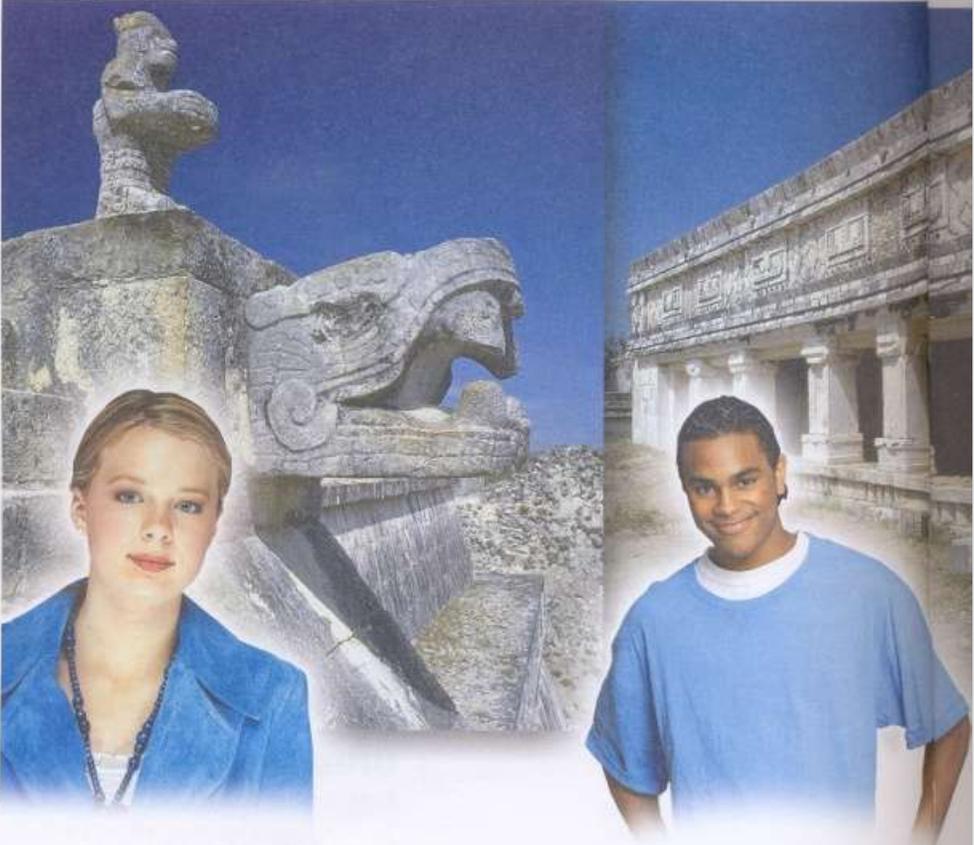
Página	Usos de los tiempos descritos en los cuadros de la unidad.	Ejemplos								
17	<p>Antepresente Formación: Haber en presente + participio, siempre terminado en “o”.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para expresar acciones que se iniciaron en el pasado y que no han terminado todavía. 2. Para expresar acciones que sucedieron en el pasado y que pueden repetirse en el futuro. 3. Con la negación (no), para expresar acciones que no han sucedido, pero que esperamos que se realicen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Este mes hemos visitado varios museos (y seguiremos visitando museos) 2. He viajado a Guatemala dos veces (y pienso regresar el año próximo) 3. No he ido a Zacatecas. 								
Página	Anexo de gramática	Análisis								
261	<p>Uso 1 La misma explicación con el mismo ejemplo. El nuevo ejemplo es “<i>Hemos trabajado todo el día en esto y seguimos trabajando</i>”.</p> <hr/> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; text-align: center;">Pasado</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">Hoy</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">Mañana</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">Próxima semana</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;"><i>Hemos visitado varios museos Seguiremos visitando museos</i></td> </tr> </table>	Pasado	Hoy	Mañana	Próxima semana	<i>Hemos visitado varios museos Seguiremos visitando museos</i>				<p>Análisis de la línea del tiempo:</p> <p><i>Hemos visitado varios museos</i> se puede interpretar como hoy (hoy mismo fuimos a varios), lo cual no resulta exacto si leemos el ejemplo sin contexto, tal como se presenta</p>
Pasado	Hoy	Mañana	Próxima semana							
<i>Hemos visitado varios museos Seguiremos visitando museos</i>										
261	<p>Uso 2 He viajado a Guatemala 2 veces (y pienso regresar el año próximo) <i>He viajado a Guatemala 2 veces</i> (y pienso regresar el año próximo)</p> <hr/> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center;">Pasado</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">Presente</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">Futuro</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;"><i>He viajado a Guatemala Puedo volver a viajar</i></td> </tr> </table>	Pasado	Presente	Futuro	<i>He viajado a Guatemala Puedo volver a viajar</i>			<p>Análisis de la línea del tiempo:</p> <p>También es confuso. La frase se coloca bajo el punto marcado como presente. Arriba de la línea se indica “n” veces.</p>		
Pasado	Presente	Futuro								
<i>He viajado a Guatemala Puedo volver a viajar</i>										
263	<p>Uso 3 La misma explicación con el mismo ejemplo.</p> <hr/> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center;">Pasado</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">Presente</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">Futuro</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;"><i>No he ido a Zacatecas Pero voy a ir muy pronto</i></td> </tr> </table>	Pasado	Presente	Futuro	<i>No he ido a Zacatecas Pero voy a ir muy pronto</i>			<p>La idea que se marca bajo el futuro puede confundir al estudiante, dado que sólo con el hecho de usar el antepresente no necesariamente se asegura la realización de la acción.</p>		
Pasado	Presente	Futuro								
<i>No he ido a Zacatecas Pero voy a ir muy pronto</i>										

Página	Usos de los tiempos descritos en los cuadros de la unidad.	Análisis
21	Pretérito vs Antepresente Uso de ya [+ pretérito] Indica que una acción o algo cambió. Expresa el inicio de ese cambio: <i>Ya terminó la clase.</i>	La primera de mis objeciones a la explicación es sobre el uso de la palabra “algo” en una explicación sobre un uso específico. ¿Además de una acción qué otras cosas podrían cambiar? ¿Cómo cambia una acción? ¿Qué significa “cambiar” para la autora de esta explicación?
	<p style="text-align: center;">Mi sugerencia de explicación</p>	En los siguientes ejemplos: <i>Ya vi en dónde</i> <i>Ya terminé de empacar</i> Me parece que la palabra “ya” enfatiza el hecho de que concluyó la clase, lo cual era una expectativa del emisor o de quien lo oye. Si sólo decimos “ <i>terminó la clase</i> ” no se comunica la idea de que ese hecho estaba dentro de las expectativas del hablante o del oyente, únicamente se informa el fin de la situación.
	Todavía no [+ antepresente] O [no...todavía] Indica que la acción o lo que expresamos no ha ocurrido, pero que esperamos que ocurra. <i>Todavía no ha llegado el cheque.</i> <i>No me ha llegado el cheque todavía.</i>	Se usa el tiempo que se trata de explicar en la descripción del propio uso. Se puede confundir con un uso más (es el uso señalado como el 3° en la primera lista), dado que se incluye en otro cuadro.

He tenido la oportunidad de usar este libro un curso y me queda claro que la aplicación del enfoque por tareas en el texto, se ocupa muchísimo más de las necesidades de los estudiantes y nos hace vislumbrar un panorama donde parece haber más oportunidades para brindarles aprendizajes cada vez más significativos con los cuales construir mejor su proceso de dominio del idioma.

Anexo del capítulo 4

En este apartado reproduzco la unidad 1 del Libro Así hablamos. Español como lengua extranjera. Intermedio 1; que fue analizada en el capítulo 4.



UNIDAD 1

De viajes, historias y anécdotas

SECCIONES

- 1 Culturas en contacto
- 2 Historia y personajes
- 3 Opiniones y anécdotas

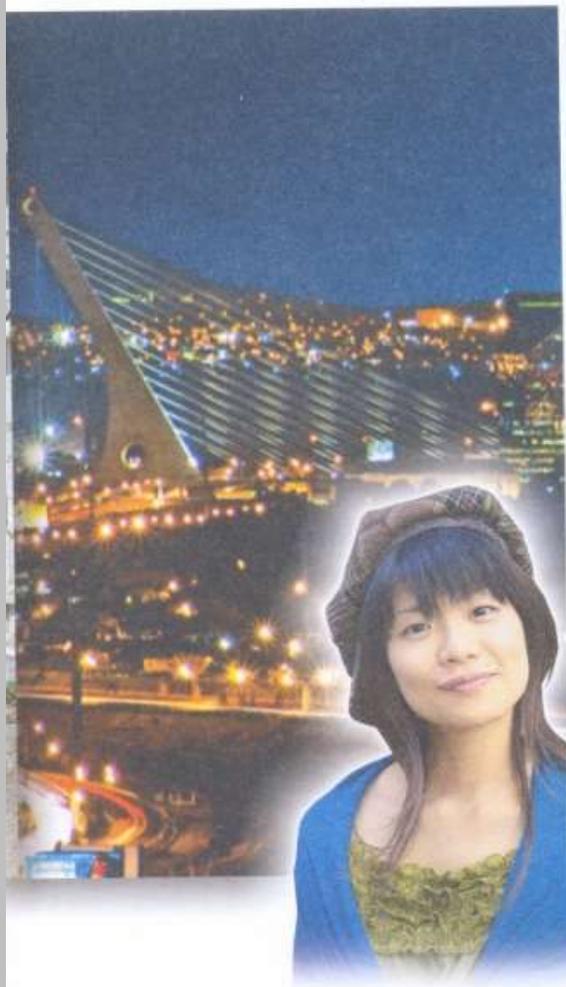
Tareas:

- Investigar sobre un personaje histórico.
- Relatar y escribir una anécdota.

12

© UNAM - Santillana

Contenidos



Gramática

- ▶ Antepresente de indicativo.
- ▶ Adverbios: ya, todavía no, nunca.
- ▶ Antecopretérito de indicativo.
- ▶ Uso de: durante, mediante, según.
- ▶ Formación y uso de lo + adjetivo (lo bueno / lo malo).
- ▶ Frases adverbiales de modo con a: al horno, a la francesa, a máquina, a mano, etcétera.

Vocabulario

- ▶ Relacionado con acciones que se repiten: varias / muchas veces, en este año / mes / semana.
- ▶ Experiencias en otro país: (bailar) salsa, (comer) quesadillas, dar un paseo en trajineras.
- ▶ Conectores de tiempo: antes de, cuando, en ese entonces, ese día, después, luego, etcétera.
- ▶ Léxico para describir personas, su carácter, estado de ánimo.
- ▶ Léxico para describir la manera en que se realizan las acciones: con gusto, en computadora, en coche...

Estrategias

- ▶ Planear una actividad en equipo.
- ▶ Evaluar conocimientos lingüísticos y maneras de aprender.
- ▶ Organizar y resumir relatos.
- ▶ Inferir significado de palabras por el contexto.
- ▶ Transferir esquemas de relatos.
- ▶ Agrupar frases según sus características formales.

Aspectos socioculturales

- ▶ Características distintivas de diferentes países según la perspectiva de sus habitantes.
- ▶ Personajes históricos y anécdotas de diferentes sociedades.
- ▶ Formas de interacción social.

En esta unidad aprenderemos a:

- Expresar acciones y estados que se relacionan con el pasado y con el presente simultáneamente.
- Expresar acciones y estados en el pasado que se relacionan con otras acciones y estados también en el pasado.
- Expresar juicios de valor.
- Contar anécdotas.

SECCIÓN 1 Culturas en contacto

En esta sección vas a:

- Conocer más a tus compañeros.
- Intercambiar ideas sobre cómo conocemos otras culturas.
- Repasar el antepresente de Indicativo.
- Conocer el uso de *ya*, *todavía no* y *nunca* + antepresente / antecopretérito.
- Reflexionar sobre tu proceso de aprendizaje.



Actividad 1

Preséntate con un compañero y viceversa. Platiquen sobre estos temas.

1. familia
2. estudios
3. pasatiempos y deportes
4. viajes
5. trabajo
6. otros: _____

1a. Pregunta a tus compañeros: ¿Quién o quiénes ha(n)...? Informa después al grupo.

¿Quién...	Nombres
1. ha viajado por México o por algún país de habla hispana este año?	
2. ha estudiado otras lenguas?	
3. ha vivido o vive con una familia latinoamericana?	
4. ha trabajado en algún país de habla hispana?	
5. ha hecho algún deporte últimamente?	

1b. Comenta con un compañero.

1. ¿Has tenido experiencias parecidas a las de tus compañeros?
2. ¿Algunas de esas experiencias te han servido para conocer mejor otras culturas?

1c. Escribe oraciones relacionadas con lo que tú y tus compañeros han hecho en este mes o en este año. Puedes usar las palabras que aparecen en los globos.

he
has
ha
hemos
han

ido
conocido
viajado
jugado
bailado
trabajado
escrito

varias veces
muchas veces
en este mes
en este año



(bailar) Sandra y yo hemos ido a bailar salsa varias veces al mes.

(viajar) _____



(trabajar) _____

(jugar) _____



(visitar) _____



Actividad 2

Lee lo que dicen unos estudiantes de español y comenta con un compañero si a ustedes les ha sucedido lo mismo que a ellos. Usa las frases: **yo también, yo tampoco, yo sí, yo no**, según corresponda.

Andreas: Todavía no me **he aprendido** los nombres de las calles que están cerca de mi casa. _____

Reika: Hasta ahora, sólo **he conocido** a dos hispanohablantes aquí. _____

Mat: No **he dormido** muy bien en estos días. _____

Natalia: Desde que salí de casa **he estado** en contacto *por mail* con mi familia. _____

Kevin: No **he recibido** el depósito en mi cuenta de banco este mes. _____

Maria: Cuando hemos **viajado** y **hemos tenido** alguna dificultad,¹ **hemos recibido** orientación² oportuna del consulado de nuestro país. _____

Yao: No me **he acostumbrado** a la comida de aquí. _____

Gabriel: Este mes **he ido** a bailar dos veces. _____

2a. ¿Cómo se llama la forma verbal en color de las oraciones anteriores? Señala con ✓ la respuesta correcta.

No **he dormido** muy bien en estos días.

- a) pretérito _____
- b) copretérito _____
- c) antepresente _____

¹ Dificultades como, por ejemplo, perder el pasaporte o sufrir un accidente.

² Orientación: asesoramiento, auxilio en la toma de decisiones.

2b. Lee nuevamente lo que dicen los estudiantes en la actividad 2 y escribe en la línea si el uso principal del verbo destacado es (a), (b) o (c).

- a) Acciones o estados que empezaron en el pasado y que continúan en el presente. Muchas veces van acompañados de **este año, este mes, en estos días**.
- b) Acciones o estados que sucedieron en el pasado y que pueden repetirse en el futuro. Con frecuencia van acompañados de **muchas veces, algunas veces**.
- c) Acciones o estados que todavía no han sucedido, pero que pensamos que pueden suceder. Van acompañados de **no o de todavía no (no... todavía)**.

RECUERDA

Antepresente de indicativo*

Haber en presente + **participio** siempre terminado en **o**. Se usa:

- Para expresar acciones que se iniciaron en el pasado y que no han terminado todavía:

Este mes **hemos visitado** varios museos (y seguiremos visitando otros museos).

- Para expresar acciones que sucedieron en el pasado y que pueden repetirse en el futuro:

He viajado a Guatemala dos veces (y pienso regresar el año próximo).

- Con la negación (*no*), para expresar acciones que no han sucedido, pero que esperamos que se realicen:

No he ido a Zacatecas.



* En la página 261 encontrarás el Anexo de Gramática que trata sobre este tema.



Actividad 3

Andrew, un estudiante de español, está preparando un viaje. Escucha el diálogo y marca en la lista con ✓ en la lista si ya lo hizo o X si todavía no lo ha hecho.



Que no se me olvide...

1. comprar los boletos de autobús.	
2. lavar la ropa.	
3. sacar dinero del banco.	
4. comprar comida.	
5. comprar pilas. ³	
6. llamar a mamá.	
7. empacar.	
8. preparar pasaporte y documentos.	

3a. Marca verdadero (V) o falso (F) en las frases siguientes, según la información de la lista.

Andrew:

1. ya compró los boletos de autobús. _____
2. ya lavó la ropa. _____
3. todavía no ha sacado dinero del banco. _____
4. todavía no ha comprado la comida. _____
5. ya compró las pilas. _____
6. todavía no ha llamado a su mamá. _____
7. ya empacó. _____
8. no ha buscado su pasaporte. _____

³ En México usamos pilas para referirnos a las baterías.

2c. ¿Conoces o quieres conocer algunos símbolos de México? Relaciona la imagen con la frase. Si deseas información adicional, puedes preguntarle a una persona que conozca México.

1. No hemos podido ir a Teotihuacan.



()

2. ¡No, yo no he probado los chapulines!



()

3. Me he paseado en trajinera como diez veces. ¡Me encanta!



()

4. Yo he oído mariachis en varios lugares.



()



2d. ¿Cómo saber si ya estamos adaptados a un país nuevo? Le hicimos esta pregunta a un extranjero en México y esto fue lo que nos dijo. Escucha y completa el párrafo.

¿Quieres saber si ya conoces México?

Te puedo decir que si no _____ a las pirámides de Teotihuacan, en el estado de México; si no _____ chapulines, unos insectos muy nutritivos, según dicen nuestros amigos de Oaxaca; y si no _____ mariachis mientras paseas en trajinera por los canales de Xochimilco, en el Distrito Federal, entonces... ¡Todavía no conoces bien México!

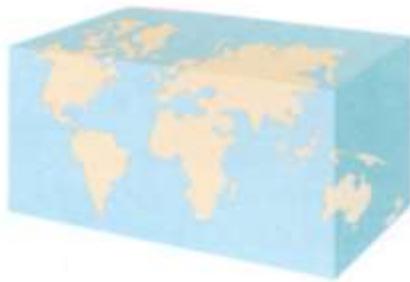
2e. ¿Qué necesitan tus compañeros conocer de tu país para poder decir que realmente lo conocen? Escribe tres o cuatro enunciados como:

Si no has _____, no conoces _____ (lugar).

2f. Ahora léeselo a un compañero, explicándole por qué escogiste esos lugares o actividades.



2g. Para compartir tus experiencias de viajes con tus compañeros, escucha y escribe las preguntas.



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

Reika Nakayama.

2h. Pídele ahora a un compañero que las responda, dándote detalles. Al final comparte la información con el grupo.



3b. ¿Cuándo se usa el pretérito y cuándo el antepresente en los casos anteriores? Comenta con un compañero.

OBSERVA

En **ya** y en **todavía no** hay implícita una idea de que algo debe o no debe cambiar.

Ya [+ pretérito]

Indica que una acción o algo cambió.
Expresa el inicio de ese cambio:
Ya terminó la clase.

**Todavía no [+ antepresente]
o [no... todavía]**

Indica que la acción o lo que expresamos *no* ha ocurrido, pero que esperamos que ocurra.
Todavía no me ha llegado el cheque.
No me ha llegado el cheque **todavía**.

3c. Completa con **ya** o **todavía no**, según corresponda. Observa el ejemplo.

(En una habitación de hotel, dos amigas se preparan para regresar a casa.)

Pilar: Tenemos que dejar la habitación a las 12 p.m. y **todavía no** hemos arreglado nuestras cosas.

Julieta: No te preocupes, yo _____ empecé a guardar la ropa, aunque _____ he metido todo lo que compramos en las mochilas. Hay cosas frágiles que se pueden romper.

Pilar: Bueno, si no caben, podemos comprar una bolsa; aquí son baratas y _____ vi en dónde venden unas muy bonitas.

Julieta: Qué bien, porque quiero comprar unos tapetes que vi ayer; _____ les he comprado ningún recuerdo a mis hermanas. A las dos les encantan las artesanías.

Pilar: ¿Sí? A mí también. Bueno, _____ terminé de empacar; sólo falta ir a pagar el cuarto. ¿Nos vamos?

Julieta: Espera, es que _____ he guardado el bloqueador ni la pasta de dientes.

Pilar: ¡Pues apúrate, mujer, que ya es tarde!



3d. Escribe con un compañero diálogos para las siguientes situaciones. Prepárenlos para escenificarlos después frente a la clase.

El jefe le pregunta al empleado si **ya terminó** el informe que le pidió. El empleado explica por qué **todavía no** lo ha terminado.

—Sr. Moreno, ¿**ya terminó** el informe que le pedí?

—No, señor, no **lo he terminado todavía**, porque me falta parte de la información, pero mañana en la tarde se lo entrego.

1. El cliente habla al taller mecánico para saber si ya terminaron de arreglar su coche. El jefe del taller explica por qué no lo han arreglado todavía.

Cliente: _____

Jefe del taller: _____

2. El profesor le pide a un alumno un reporte de investigación que el alumno no ha entregado todavía. El estudiante explica por qué no lo ha entregado.

Profesor: _____

Alumno: _____

3. Un cliente habla por teléfono con la empleada de una agencia de viajes para preguntar si ya le enviaron los boletos. La empleada le explica por qué no se los ha enviado.

Cliente: _____

Empleada: _____



Actividad 4

Adaptarse a situaciones o lugares nuevos no siempre es fácil. Vas a oír lo que hacen algunos estudiantes extranjeros que aprenden español en México para adaptarse.

Escucha y escribe el orden en el que hablan.



- Escuchar los consejos de la gente y aprender las reglas del lugar (Mio, japonesa).
- Adaptarse a la comida, aprender frases coloquiales, hacer amigos y tomar todo con calma (Ana, rumana).
- No tener estrategias determinadas, pero ser discreto y observar a las personas (Jonás, canadiense).
- Escuchar y compartir puntos de vista y ser optimistas (Jean, congolés).
- Conocer y observar lugares. Ver la televisión (Verena, alemana).
- Convertir lo desconocido en conocido y hacer lo que a uno le gusta (Daria, rusa).

4a. ¿Con quién o quiénes coincides? Comparte tus respuestas con dos compañeros y luego comenta con el grupo qué haces tú para adaptarte a un lugar o a una situación nueva.



Actividad 5

Para reflexionar sobre tu aprendizaje, contesta las preguntas del siguiente cuadro. Habla sobre lo que hiciste en esta sección para revisar la gramática y el vocabulario. Comenta después tus respuestas con un compañero.

	Sí	No	Resultados
1. Revisé los cuadros gramaticales (Recuerda y Observa) en las páginas 17 y 21.			
2. Me parecieron claras las explicaciones.			
3. Revisé la unidad con un compañero para aclarar dudas.			
4. Busqué en el diccionario las frases o palabras que me causaron problemas de comprensión.			
5. Le pregunté a un hispanohablante algunas dudas que tenía.			

5a. ¿Tienes algunas sugerencias sobre cómo aprender mejor? Escríbelas e intercámbialas con tus compañeros.

1. _____
2. _____
3. _____

CAPÍTULO 5

El papel de *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's)* en la enseñanza del español como segunda lengua y lengua extranjera: experiencias personales.

En este apartado comparto lo que para mí ha significado el uso de herramientas tecnológicas en la labor docente, y cómo es cada vez más indispensable estar al tanto de las novedades en este ámbito, aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de una lengua.

Aunque no soy un nativo digital⁷⁵, estoy convencida que las nuevas tecnologías son ya parte de la vida cotidiana de muchos de los estudiantes que aprenden español en nuestras escuelas y que por tanto, un profesor de español que dé clases de buen nivel en esta época, debe conocer las aplicaciones y herramientas tecnológicas más comunes utilizadas en el área de la enseñanza de lenguas. La incorporación de instrumentos relacionados con las nuevas tecnologías a mis clases, me ha significado un esfuerzo importante en el que he invertido una gran cantidad de tiempo -en los últimos dos años de forma más constante- y me ha reportado importantes beneficios, tanto a nivel del aprovechamiento de los materiales que voy incorporando a mi sistema personal de enseñanza, como a la calidad de presentación de los mismos.

Para hablar de esta experiencia contextualizaré un poco cómo nacen y se incorporan estas herramientas a los espacios educativos actuales.

La Wikipedia⁷⁶ define así a las TICs: “*Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC, TICs o bien NTIC para Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación o IT para «Information Technology») agrupan los elementos y las técnicas utilizadas en el*

⁷⁵ *Nativo digital* es una persona que pertenece a la denominada *Generación Z* o la generación Google, nacida entre 1993 y la última mitad de la década del 2000. Pueden considerarse un conjunto activo de consumidores de tecnología y otros productos asociados a ella. Gran parte de la comunicación que entablan se lleva a cabo en Internet porque la mayoría de sus años de formación ha estado conectados a la World Wide Web. Los profesores de esta joven generación son en su mayoría inmigrantes digitales, con las consiguientes consecuencias para la enseñanza y la educación.

⁷⁶ La Wikipedia se define a sí misma de la siguiente forma: “**Wikipedia** es un proyecto de la Fundación Wikimedia (una organización sin ánimo de lucro) para construir una enciclopedia libre y políglota. Sus más de 17 millones de artículos en 278 idiomas y dialectos han sido redactados conjuntamente por voluntarios de todo el mundo, y prácticamente cualquier persona con acceso al proyecto puede editarlos. Iniciada en enero de 2001 por Jimmy Wales y Larry Sanger, es actualmente la mayor y más popular obra de consulta en Internet.”

tratamiento y la transmisión de las informaciones, principalmente de informática, internet y telecomunicaciones.”⁷⁷

En esta página se habla también de las repercusiones a nivel social que conlleva el uso de estas nuevas tecnologías:

*“A nadie sorprende estar informado minuto a minuto, comunicarse con gente del otro lado del planeta, ver el video de una canción o trabajar en equipo sin estar en un mismo sitio. Con una rapidez impensada las Tecnologías de la información y comunicación son cada vez más, parte importante de nuestras vidas. Este concepto que también se llama Sociedad de la información, se debe principalmente a un invento que empezó a formarse hace unas cuatro décadas: internet. Todo se gestó como parte de la Red de la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada (ARPANET) creada por el Departamento de Defensa de los Estados Unidos de América, pensada para comunicar los diferentes organismos del país. Sus principios básicos eran: ser una red descentralizada con múltiples caminos entre dos puntos, y que los mensajes estuvieran divididos en partes que serían enviados por caminos diferentes. La presencia de diversas universidades e institutos en el desarrollo del proyecto hizo que se fueran encontrando más posibilidades de intercambiar información. Se crearon los correos electrónicos, los servicios de mensajería y las páginas web. Pero no es hasta mediados de la década de los noventa -cuando ya había dejado de ser un proyecto militar- que se da la verdadera explosión de internet. Y a su alrededor todo lo que conocemos como Tecnologías de la información y comunicación.”*⁷⁸

El desarrollo de internet ha implicado que la información esté ahora en muchos sitios. Para quienes crecimos en años anteriores a su creación, la escuela y el hogar eran los ámbitos concentradores del conocimiento. Hoy se han roto estas barreras y con internet hay un amplio número de sitios para producir y reproducir información accesible a todos los miembros de la sociedad.

⁷⁷ [Éste es el vínculo a la cita electrónica.](#)

⁷⁸ La cita electrónica es la misma.

El perfil de profesor de esta época se ha visto modificado como consecuencia del surgimiento de la *Sociedad de la información*. Muchos de nuestros estudiantes saben más que nosotros sobre tecnología y comunicación. Considero que debemos estar abiertos a utilizar los recursos conocidos y usados en su comunicación interpersonal y académica; como herramientas para enriquecer nuestras clases y nuestros espacios en la red.

Quiero agregar aquí una cita del libro *“El español Profesional y Académico en el aula Universitaria”* de Inmaculada Sanz Álava; en él se abordan aspectos relacionados con los nuevos alumnos, profesores y objetivos de la enseñanza en este contexto:

“La introducción de estas tecnologías ha producido un cambio radical en la sociedad del conocimiento. Con el avance de las TIC ha aparecido un nuevo perfil de educador caracterizado por su capacidad de aprender a aprender, es decir, de transformar la información en conocimiento útil y necesario.”

“Se podría hablar de habilidades TIC de los nativos digitales (perfil del alumno actual) y de la necesidad de que el docente las domine para no quedarse relegado frente a los avances sociales.”

“Objetivos del uso de las TIC en la educación:

- *Fomentar la capacitación tecnológica de los futuros profesionales.*
- *Promover una actitud crítica ante los mensajes que se reciban a través de los medios de comunicación.*
- *Aprovechar las posibilidades de autoaprendizaje, autorregulación y autoevaluación que proporcionan los multimedia a los estudiantes.*
- *Generar un modelo educativo distinto y acorde con las necesidades del momento, como apoyo al modelo clásico o tradicional en el que se ha venido asentando la enseñanza en el ámbito institucional.”*⁷⁹

Como he comentado anteriormente, en mayo del 2009 subí a la red mi propio blog de Aula: [Aprende español en México D.F.](#), dirigido a mis estudiantes, a otros profesores de español y a personas interesadas en conocer cómo enseño español en el contexto de la ciudad de México.

⁷⁹ Sanz, Álava Inmaculada. *El español Profesional y Académico en el Aula Universitaria. El discurso oral y escrito*. Editorial Tirant lo Blanch, Valencia 2007.

Me motivé a elaborar mi propio blog porque empecé a participar en una red de profesores de español como lengua extranjera y segunda lengua, iniciada por [Jesús Suárez](#) (un profesor español radicado en la ciudad de Nueva York, docente de la [Barnard College–Columbia University](#)) denominada Comunidad Todoole⁸⁰. La CT, como le llamamos los miembros, cuenta al día de la redacción de esta parte de la tesis, con 10,233 miembros registrados, residentes en los cinco continentes. Es la red social de profesores de español con más presencia en internet y sus miembros participamos activamente en la conformación de una nueva línea de aprendizaje colaborativo entre colegas dedicados a la enseñanza del español en el mundo. Empezar a participar en esta red social me abrió una perspectiva muy amplia acerca de la enseñanza del español, que fue cambiando mi manera de dar clases y mis tendencias en la elección de materiales, así como la forma de presentarlos en mis clases. Lo anterior me está preparando para desarrollar una línea de enseñanza conectada con el ambiente cultural y social de mi contexto geográfico de desarrollo profesional (la ciudad de México), y también con las distintas zonas culturales donde se habla, se enseña y se aprende español. La Comunidad Todoole provee a sus miembros una cantidad increíble de recursos, mediante los cuales, los profesores de español de todo el mundo pueden formarse (a nivel académico y tecnológico), estar al tanto de lo más reciente en cuanto a temas de investigación, conocer las tendencias y aplicaciones tecnológicas relacionadas con la enseñanza del español, colaborar con otros miembros en grupos dedicados a temas específicos, conocer la oferta y la calidad de la formación a nivel posgrado en nuestra área en distintas universidades del mundo; etc. Yo me uní a esta comunidad en febrero de 2009 y en diciembre del mismo año, el creador de la red me invitó a colaborar como parte del equipo de administradores. Esta oportunidad me ha llevado a desarrollar varios proyectos que están en curso dentro de la CT, y que me están dejando un enorme aprendizaje y la posibilidad de mantenerme en contacto con profesores de español de todo el mundo, de una forma constante y directa.

1. Mis cuatro proyectos en la Comunidad Todoole.

En la CT existe la posibilidad de abrir grupos de discusión sobre una temática de interés particular. A estos grupos se suben foros y comentarios para enriquecer el número de recursos disponibles sobre un tema, pueden ser documentos, enlaces a sitios de internet o referencias a materiales para la enseñanza del español, tanto comerciales, como elaborados por los

⁸⁰ <http://todoelecomunidad.ning.com/>

participantes del grupo. Estos foros se nutren constantemente a través de la participación de los nuevos miembros de la CT y constituyen una fuente de información y formación disponible tanto para profesores, como para estudiantes de las diversas especialidades relacionadas con la enseñanza del español. Cuando yo me incorporé a esta red de profesores noté que había grupos sobre temas de interés general en nuestra área: material didáctico, Power Point educativo, Cine y ELE, Gramática, ELE 2.0; etc. También encontré grupos dedicados a la enseñanza del español en diversos países de Europa y dos grupos sobre la enseñanza del español a nivel más regional o continental: E/LE en África, E/LE Austral, ELE Medio Oriente y E/LE Oriental. Noté que no existía un grupo que hablara de la enseñanza del español en América Latina (a excepción de ELE en Brasil, que es uno de los más numerosos y activos de la CT) y me dispuse a incorporar a mi página personal: fotografías, entradas de blog y comentarios relacionados con México. También empecé a subir a otros grupos (como Publicidad en clase de ELE), experiencias asociadas a materiales que elaboré yo misma o que basé en recursos disponibles en la red y que por supuesto, utilizan la variante del español de México. A partir de que me invitaron a formar parte del equipo de administradores, tuve la idea de abrir varios grupos más con nuevas temáticas, los cuales se han convertido en interesantes proyectos cuyo desarrollo comparto a continuación.

a) **Conciencia y ELE**



Mi primer proyecto fue abrir un grupo denominado Conciencia y ELE, pongo abajo la descripción tal como la subí a la CT:

“Según el diccionario de la RAE la conciencia es la *propiedad del espíritu humano de reconocerse en sus atributos esenciales y en todas las modificaciones que en sí mismo experimenta*”.

Durante el tiempo en que he sido profesora de español, la experiencia de estar en contacto con gente de tan diversos lugares, me ha motivado a reflexionar en lo que nos distingue como

miembros de una cultura en particular, pero también en lo que nos une como parte del género humano; independientemente de nuestro origen y contexto.

Este grupo aborda temas relacionados con la época en la que vivimos: derechos humanos, consumo inteligente, ecología, espiritualidad, comercio justo, medicina preventiva, equidad de género, medicina alternativa, rescate y difusión de las tradiciones indígenas, cambio climático, migración, respeto a la diversidad, soberanía alimentaria, desarrollo sustentable, rescate y preservación de tradiciones y costumbres; etc.

En mi experiencia, las clases de español en las que se habla sobre estos temas son profundamente significativas tanto para el estudiante como para el profesor. Te invito a participar y a dejarnos conocer cómo tocan estos temas tu vida, y cómo haces que toquen la vida de tus estudiantes.”⁸¹

Además de los temas mencionados en la descripción, tanto yo como otros miembros del grupo hemos subido foros de discusión que hablan de temas poco abordados en los materiales para la enseñanza del español disponibles en el mundo: educación sobre la calidad y eficiencia en las donaciones humanitarias, canciones y valores, sororidad (solidaridad entre mujeres), los ocho objetivos del milenio; etc. Incluso para la CT este grupo ha sido una innovación, cuenta actualmente con 22 miembros y sus foros son menos visitados que los de grupos como Canciones y ELE o Material didáctico, pero espero que sea una iniciativa que empiece a dar frutos con el paso del tiempo. El interés por incorporar este tipo de temática a las clases de español ha sido una de mis motivaciones más fuertes en los últimos años, ya que, como digo en la definición del grupo, “nos atañen a todos como ciudadanos del mundo”.

b) EL2/ELE México



El segundo grupo que abrí fue EL2/ELE México, estamos trabajando en él desde el 22 de enero del 2010. El perfil del profesor que pensé podría ser parte del grupo era el siguiente:

⁸¹ <http://todoelecomunidad.ning.com/group/concienciayele>

profesores mexicanos residentes en distintas entidades de la República Mexicana y que por supuesto estén enseñando español como segunda lengua, profesores mexicanos en el extranjero que enseñen la variante del país y su cultura y, finalmente, profesores de otros países interesados en la cultura de México y su variante dialectal. Para mi sorpresa el grueso actual de los miembros no es de origen mexicano, aunque no sé si con el paso del tiempo esta situación cambie, ya que los grupos en una red social como ésta son casi organismos vivos que cambian de conformación en cuestión de horas. He subido desde foros relacionados con la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto de la ciudad de México, hasta debates en torno a la experiencia de los profesores mexicanos en otros países. Quiero incluir aquí un parte de la información de un foro de EL2/ELE México para dar un ejemplo de cuán enriquecedor puede llegar a ser participar en una red social con estas características, particularmente en un grupo con un tema ligado directamente a la experiencia laboral y académica:

El foro se titula: **Extranjeros en México: El choque cultural.**

Aquí está el texto que incluí como inicio del foro. El video que propongo como material para introducir el tema del choque cultural, es un comercial de refrescos en el que aparece una situación chusca entre Gunter (un extranjero que trabaja con mexicanos, recién llegado al país) y su grupo de amistosos compañeros de trabajo. Está disponible en You Tube ⁸².

“Para empezar este foro los invito a ver este video, lo uso para iniciar una clase sobre el choque cultural que experimentan los extranjeros que viven o trabajan temporalmente en México.

Después de ver el video, hablamos sobre lo que les causa desconcierto, les molesta o les incomoda de las actitudes de las personas mexicanas con las que se relacionan.

He escuchado a mis alumnos quejarse de lo siguiente:

1. La impuntualidad de los mexicanos.
2. La informalidad a la hora de cumplir con sus compromisos, llegar a una cita, cumplir una promesa, devolver una llamada.
3. La incapacidad que tenemos para decir un “no” rotundo, la falta de claridad en lo que respecta a rechazar algo o replicarlo de forma abierta y directa.

⁸² El enlace al video es el siguiente: <http://www.youtube.com/watch?v=1ALP4RKOCpQ>

4. Los *rollos* que decimos antes de expresar lo que queremos, sobre todo si se trata de pedir algo e incluso de exigirlo.
5. La corrupción y el aparente conformismo que tenemos ante ella.
6. El machismo. Las chicas se quejan especialmente de que las molestan los hombres en la calle.
7. La falta de orden y limpieza en las calles, sobre todo en ciertas zonas.
8. A algunas personas les molesta que la cultura sea tan jerarquizante, les choca que las personas digan todo el tiempo “licenciado”, “doctor” “arquitecto”, “ingeniero”, etc. También les incomoda tener que cuidarse tanto de tutear a alguien y correr el riesgo de parecer insolentes.
9. A algunas personas (en especial a los asiáticos) les molesta que las personas se besen y se abracen tanto. A muchos les da terror que les den un beso en la mejilla, por ejemplo.

¿Enseñas español en México?

¿De qué se quejan tus alumnos?

¿Enseñas la variante mexicana en otro país?

¿Cuál es tu experiencia como mexicano en otra cultura?

¿Eres más consciente de lo que te distingue como mexicano al vivir en otra cultura?

Ya hablaremos de los que les gusta de México a los estudiantes, en otro foro.”⁸³

Pongo como ejemplo las respuestas que he recibido hasta el día en que redacto esta parte de la tesis, ambas muy interesantes y enriquecedoras para la labor docente:

Respuesta de Antonio Ruiz Tinoco, éste es el perfil que subió a la CT:

Sobre mí / Comentarios

Estoy en Japón desde el 79. Estudié la licenciatura en el Departamento de Estudios Japoneses de la Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio, y la maestría y el doctorado en Lingüística en la Universidad Tsukuba.

Además de español, enseñé lingüística en la Universidad Sofía de Tokio. Me interesa la variación lingüística y soy uno de los coordinadores del Proyecto Varilex, dedicado a la variación léxica de todos los países hispanohablantes. También me

⁸³ Dejo aquí la dirección específica de este foro en internet:
http://todoelecomunidad.ning.com/group/mexico?xg_source=activity

interesa la lingüística de corpus. Algunos corpus que he preparado se pueden usar en Internet.”⁸⁴

“¿Qué hace un gachupín como yo en un foro como este?

Sin duda, México (no Méjico) es el país hispanohablante que más me atrae, junto con todos los países andinos. Fue el primero que visité hace ya muchas décadas y sigo yendo cada vez que puedo. Además, si hubiera algo parecido a un castellano estándar, sería el mexicano.

Más de uno de cada cuatro hispanohablantes lo es.

Bueno, pues ahí van algunos comentarios sobre las "quejas" sobre los mexicanos.

1) La impuntualidad no lo es más que en cualquier otro país hispanohablante. Además, ¿quién puede calcular el tiempo que se tarda en ir desde el Politécnico a la UNAM? Pues eso.

2) ¿Informales los mexicanos? Aquí hay que agregar la lista completa de la ONU.

3) La incapacidad para decir un "no" rotundo tiene que ver con el sistema de cortesía. Otro día hablaremos del tema. Quien no lo entienda es que le falta competencia comunicativa por no decir algo más contundente. Lo mismo dicen los extranjeros que están de paso por Japón.

¿Hace falta aclarar que son los que no saben japonés?

4) Ver 3. Los "rollos" hacen de lubricante en la comunicación. Es demasiado descortés ir al grano directamente la mayoría de las veces.

5) Si la corrupción fuera patente mexicana sería el país más rico del mundo... por ingreso de divisas.

6) El machismo. Casi diría que esto entra en la categoría de "universales sociológicos".

Afortunadamente, tiene cura y la cosa va a menos. Y si no, que se lo digan a los japoneses.

¿Qué hace una licenciada japonesa en Economía, por decir algo, sirviendo té caliente a sus compañeros de oficina en pleno siglo XXI?

7) Algo de limpieza en algunas zonas vendría muy bien. Pero no se me ocurren muchos países a los que imitar.

8. A los extranjeros nos llama la atención el uso continuo de "licenciado", "doctor", "contador", etc. Japón, donde vivo, es jerarquizante a más no poder. Aquí también se usa demasiado sensei (maestro). Incluso hay un dicho: "No soy tan tonto como para que me llames sensei". De todos modos, las jerarquías que no se ocultan no son traicioneras.

Recuerdo que en el MIT de Boston, por ejemplo, a todos se les llama professor --¿qué

⁸⁴ La página de Antonio Ruiz en la CT: <http://todoelecomunidad.ning.com/profile/AntonioRuizTinoco>

menos?-- un doctor es alguien jovencito sin experiencia --al fin y al cabo son todos doctores-- y el título más alto por los pasillos podría ser incluso un simple mister. ¿No es verdad Mr. Chomsky?

Por cierto, hace algunos años que incluso los meseros de algunos restaurantes del DF están tuteando a los clientes. Interesante.

9. Yo diría que los asiáticos sienten vergüenza de besar y ser besados en público. Un paseo por el metro de Tokio nos hace ver que todo está cambiando. No obstante, recuerdo una alumna mía que estudió en España y me decía que cuando veía a sus amigas besar a sus padres le parecía muy extraño, pero que incluso le daba envidia porque no se podía imaginar dándole besitos a sus papás.

Y brevemente a las demás preguntas:

¿Enseñas español en México? --No, en Tokio.

¿De qué se quejan tus alumnos? --De no tener muchos nativos alrededor para practicar.

¿Enseñas la variante mexicana en otro país? --Suelo presentar en clase variantes frecuentes de bastantes países.

¿Cuál es tu experiencia como mexicano en otra cultura? --Yo diría que mi experiencia como extranjero en México siempre ha sido enriquecedora.

¿Eres más consciente de lo que te distingue como mexicano al vivir en otra cultura? También al revés. Cuando voy a México soy más consciente de la diferencia con los españoles, y curiosamente, con las afinidades. Resulta difícil pasar por mexicano. Una vez me dijeron en Guanajuato: Para ser usted alemán, habla muy bien español. Sin comentarios.

En fin, aquí os he dejado este ladrillo a modo de presentación.”⁸⁵

Otro de los foros que han recibido respuestas interesantes tiene el siguiente contenido:

Mis vínculos con México

“Hola a todos los miembros del grupo:

Abro este foro para que nos compartan cuáles son sus vínculos con México y su cultura, qué temas relacionados con el país les gusta trabajar, de qué les gustaría poder hablar en sus clases y qué tipo de temas les interesaría que tratáramos en el grupo.

Si no han estado en México, qué imagen tienen del país, qué suelen abordar en torno a México en sus clases.

⁸⁵ Ésta es la página del foro en la comunidad:

<http://todoelecomunidad.ning.com/group/mexico/forum/topics/extranjeros-en-mexico-el>

Si les dan clases a personas de origen mexicano que no dominan el español, cuáles son sus experiencias.

Una de las repuestas al foro la hizo la profesora Carmen Polo, española radicada en Alemania y que también está en el equipo de administradores:

“Bueno, me pillas con una pregunta para ti y para la gente del grupo que pueda ayudarme! Primero: en clase tratamos sobre todo, como ya han comentado otros, la fiesta de El día de muertos. También los mariachis, la comida mexicana, el tequila, cómo no, turismo, lugares turísticos, culturas precolombinas...lo que ellos conocen. Además, les suelo hablar desde el primer día de principiantes de Frida Kahlo. Tengo muchas cosas sobre ella, en los libros siempre aparece, en fin, es un tema que les motiva. A partir de ella, trabajamos muchos contenidos.

Por otro lado, los mayas y otras civilizaciones. De esto no tengo apenas material que puedan utilizar, quiero decir, que sea asequible para los niveles bajos, A1-A2, donde todavía no manejan bien vocabulario y temas gramaticales complicados. Si tú, Andrea, o gente del grupo que tenga material, pudiera compartir algo, sería genial.

Hoy mismo publicaba artículo y foro, planteando el tema bebidas, ir a tomar algo, costumbres en torno a la bebida...y he aquí mi petición: quiero llevar al aula textos con la historia del chocolate, como bebida y como dulce, historia del café e historia del tequila (también otros, pero en este grupo/foro planteo lo relacionado con México), cuándo se toma, por qué, cómo, etc. Quién tomó por primera vez el chocolate? mayas? olmecas? quién lo encontró? cómo se desarrolló? Mis alumnos ya han leído, en distintos niveles con distintas dificultades, textos sobre las tapas, la papa, el mate...así como múltiples temas gastronómicos...siempre muy interesantes para ellos. Gracias por vuestra ayuda/aportaciones!!!”⁸⁶

Deseo incluir mi respuesta a Carmen para mostrar un poco la interacción que se logra en este tipo de foros en una comunidad virtual:

“Hola Carmen:

Qué interesante tu respuesta, da mucho para trabajar. Creo que podríamos ir proponiendo diversos foros a partir de lo que nos comentas.

⁸⁶ <http://todoelecomunidad.ning.com/group/mexico/forum/topics/mis-vinculos-con-mexico?commentId=925162%3AComment%3A84445&groupId=925162%3AGroup%3A7775>

La comida mexicana merece foros independientes, porque es muy variada, rica y está asociada a muchísimas cosas culturales. Por poner un ejemplo, uno de los temas que he visto que se trabajan mucho es el tema del mole: de qué se hace, cómo se inventó el platillo, cómo se come, en qué ocasiones, si les gusta o no a los extranjeros; etc. Para muestra te dejo un vínculo al excelente [blog de Estela](#), donde [hay una entrada al respecto](#)⁸⁷.

¡Bebidas! Ya vi el foro que acabas de subir, está muy interesante; lo revisaré con el tiempo que se merece todo lo que publicas.

Podemos abrir foros sobre el chocolate, el café y el tequila, además de hablar de otras bebidas como el mezcal, el pulque, el tepache; etc. De las bebidas se puede comentar muchísimo desde distintos ángulos: fabricación, importancia cultural, medios de producción, regiones, tipos, historia, etc.etc.

Aquí en la comunidad hay un video sobre el [cacao](#), pero sí, el chocolate merece su foro para reunir recursos.

Sobre mayas no he subido nada, y creo que no hay nada en la comunidad. Se me ocurre, en principio trabajar con el [Popol Vuh](#). Hay varias cosas en video sobre este tema, voy a procurar revisarlas para ver cuál vale la pena (es común que estudiantes de secundaria o preparatoria hagan videos sobre esto, y a veces sus versiones no son precisamente las más apegadas al texto); si otro miembro del grupo ha trabajado el tema, compártanos cómo y con qué materiales.

Pues, ya tenemos mucho trabajo con lo que nos preguntas y comentas.

*Muchas gracias por tus aportaciones.*⁸⁸

Con lo anterior quise mostrar que las opiniones de profesores de español de distintos orígenes, me han proporcionado una nueva óptica sobre la enseñanza del español y la cultura de mi propio país, lo cual fortalece mi formación como profesora y me anima a desarrollar líneas de investigación que enriquezcan los trabajos sobre el español de México y su cultura.

⁸⁷ El blog al que hago referencia se llama [Ele y Olé](#) y es de la profesora Estela Díaz que reside en Salamanca, España.

⁸⁸ La liga directa a esta respuesta dentro de la comunidad es la siguiente:

<http://todoelecomunidad.ning.com/group/mexico/forum/topics/mis-vinculos-con-mexico?commentId=925162%3AComment%3A84472&groupId=925162%3AGroup%3A7775>

c) Cortometraje y ELE



El tercer grupo que abrí en esta comunidad se llama Cortometraje y ELE⁸⁹ e intenta explorar el potencial didáctico de este género cinematográfico en las clases de español como segunda lengua y lengua extranjera. Aunque ya existía un grupo de Cine y ELE me pareció pertinente abrir éste por ser el cortometraje un género particularmente productivo para mí en las clases que he dado en los últimos cinco años. En mi experiencia requiere de un tratamiento didáctico especial, distinto al que se da a una película completa o a fragmentos de películas expuestas en la clase de español o en ciclos de cine dirigidos a un público conformado por estudiantes de español.

Los temas que sugiero tratar en el grupo son:

- Ideas para la explotación didáctica del cortometraje en la clase de ELE
- Criterios pedagógicos para la elección de un cortometraje.
- Temas lingüísticos que podemos trabajar a través de ellos.
- Cortometrajes asociados a campañas.
- Los directores y sus tendencias.
- Festivales de cortometraje.

⁸⁹ Aquí está el enlace directo al grupo:

http://todoelecomunidad.ning.com/group/cortometrajeyle?xg_source=activity

d) Podcasting y ELE



El grupo más reciente que abrí en la comunidad es Podcasting y ELE⁹⁰ y ha tenido una buena recepción entre los miembros de esta red social. A unos días de creado, el número de miembros va en aumento y ya se han abierto algunos foros para hablar de las posibilidades pedagógicas del podcast en las clases de español. No sólo se está discutiendo acerca de los audios que están disponibles en internet sobre distintos temas y que de alguna manera podríamos trabajar como materiales auténticos; sino también de podcast elaborados por profesores con contenidos didactizados para ciertos niveles de español, y de algunos otros elaborados por los propios alumnos. Me parece que tal variedad de recursos e ideas en torno al tema nos ayudará muchísimo a crear materiales para las necesidades específicas de nuestros contextos de enseñanza, y nos proporcionará valiosas referencias de audios de todo el mundo hispanohablante que enriquecerán mucho nuestras clases.

Para finalizar este capítulo sólo quiero señalar que nunca estuvo en mis sueños llegar a manejar tal cantidad de recursos y poder compartir mis experiencias como profesora, con colegas de todas partes del planeta. Invito a todo aquel que haya llegado hasta esta página de mi tesis, a entrar a este maravilloso mundo de la enseñanza del español como segunda lengua y lengua extranjera, que llena la vida de todo profesor dedicado a ella, de experiencias significativas que marcan la vida de una manera única.

⁹⁰ <http://todoelecomunidad.ning.com/group/podcastingyele>

CONCLUSIONES

La historia sobre la conformación de la especialidad ELE nos dice que, desde que se creó el concepto de competencia comunicativa, nos centramos en los usuarios de la lengua, se dejó de promover la apropiación de hábitos lingüísticos y se puso énfasis en los procesos cognitivos de los alumnos para reorganizar la información; la enseñanza del español nos ha arrojado mejores resultados. ¿Es esto cierto?

Aquí las conclusiones de esta tesis.

La experiencia que me han aportado los casi quince años de trabajo en aula con estudiantes de los cinco continentes, me hace pensar que, en relación con la enseñanza del español como segunda lengua en México, no se puede afirmar contundentemente que el enfoque comunicativo haya sido la única metodología aplicada en los salones de clase; desde su aceptación como el enfoque base de los programas institucionales de enseñanza del español para extranjeros. A mí en lo particular me ha sido de enorme utilidad estudiar las características y necesidades de cada grupo o alumno a mi cargo, y dentro del marco del desarrollo de la clase de español, utilizar una metodología para promover el aprendizaje de la persona o personas específicas de la clase. No condeno la enseñanza basada en la repetición - por ejemplo- para practicar aspectos específicos de la lengua, como la conjugación de los verbos en pretérito de indicativo, presente y pretérito de subjuntivo o los participios irregulares que forman parte de los tiempos compuestos (como el antepresente y el antecopretérito); tampoco considero a la enseñanza basada en tareas la panacea para todos los tipos de estudiantes y maestros del área, ni a la enseñanza basada en la web 2.0 como la respuesta a todas las necesidades de los estudiantes o a la escasa oferta de materiales, metodologías y recursos de determinados países.

A lo largo de estos años he tenido la oportunidad de darle clases a una interesante variedad de alumnos extranjeros, en múltiples contextos: clases formales en el marco de una institución y clases individuales en empresas o en el domicilio de los estudiantes. He trabajado con adolescentes, jóvenes y adultos de oriente y occidente y puedo afirmar que, no puedo darle más importancia a la metodología que al estudiante. Estoy completamente a favor de la enseñanza centrada en el alumno. Darle una clase basada en funciones comunicativas a un

estudiante de un país en donde la enseñanza (desde el nivel básico hasta el nivel superior) está basada en la memorización y la repetición de datos, es ponerlo en un dilema que probablemente le creará un bloqueo en su proceso de adquisición. Para ejemplificar lo anterior puedo hablar de lo que ocurre con muchos alumnos de países asiáticos (chinos, japoneses, coreanos, tailandeses) quienes no logran una verdadera competencia en el idioma, sobre todo a nivel de expresión oral y comprensión auditiva. Algunos de estos estudiantes se inscriben a las universidades e institutos cuyas clases están basadas en un plan curricular y una metodología específica, para salir frustrados y decepcionados de la instrucción recibida. En la mayoría de los casos llegan a las clases particulares conociendo muy bien la gramática del idioma, pero sin poder entablar una conversación básica de una duración considerable. Otro caso interesante es el de los alumnos brasileños, los cuales llegan a los niveles intermedios después de haber hecho un examen de colocación (en muchos casos bastante favorecido por la impresión del profesor inexperto, que intuye que si a este alumno se le puede entender casi todo, seguramente podrá prescindir de los niveles básicos); a hablar una especie de interlengua, mezcla del español y el portugués: el famoso “portuñol”. Muchos docentes afirman “enseñar español a europeos es más fácil”, no comparto esta opinión puesto que he tenido casos de estudiantes belgas, alemanes, austriacos y rusos, igualmente insatisfechos de lo aprendido en la clases de español de algunas escuelas a las que han asistido (entre ellas los centros en los que he trabajado y otros institutos particulares; como International House, Berlitz y el Grupo Educativo Angloamericano).

El interés por compartir en este trabajo estas experiencias y las observaciones sobre los tipos de programas de las dos instituciones, además del recuento de los materiales didácticos disponibles para la enseñanza del español como segunda lengua en México; viene de la gran incógnita que para mí representa el hecho de que, teniendo supuestamente un modelo de enseñanza, una metodología vigente, una colección de libros basados en una teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje y finalmente, personas capacitadas en ELE y EL2; haya tantos estudiantes extranjeros frustrados con los resultados que les deja haber accedido a un programa institucional de enseñanza del español en México; inclusive tras haber concluido todos los niveles.

De acuerdo con lo observado en las dos escuelas, la falta de congruencia entre el tipo de programación, las características de los libros de texto, la aplicación de un enfoque o teoría de

la enseñanza y el aprendizaje, el pobre conocimiento o el franco desconocimiento del manejo de los recursos de la Web 2.0 para la enseñanza/aprendizaje de ELE y la falta de capacitación en aspectos multiculturales de quienes imparten las clases; genera este tipo de resultados en algunos de nuestros estudiantes. También es interesante el hecho de que en las dos instituciones el cuerpo docente esté integrado por profesores con muy distinto grado de formación y experiencia en la enseñanza del español; eso probablemente también esté influyendo en los resultados obtenidos. Aunque soy egresada de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas, puedo afirmar -sin temor a equivocarme- que mi formación en la licenciatura ha cubierto tal vez un 10% de la capacitación requerida para dar clases de español a extranjeros. La experiencia y la constante actualización que realizo a través de distintos medios, cursos y talleres (en diversas áreas) me han permitido enriquecer mis clases y el número de recursos utilizados en las mismas.

Me congratulo de saber que la enseñanza del español en la actualidad es una especialidad con múltiples áreas de investigación, sin embargo, también percibo que hay cada vez más profesionales de otras áreas y personas sin estudios universitarios en los cursos de formación en esta área; en competencia laboral con profesionales formados en carreras relacionadas con la literatura, la pedagogía y la lingüística. Esto también ha contribuido a que cuando se trata de implementar un proyecto institucional en torno a ciertos parámetros metodológicos, la formación de algunos de los profesores no baste para comprender los alcances y las posibilidades de los programas de estudio.

Otro aspecto fundamental a nivel institucional, es la actitud de muchos profesores que no son nativos digitales, ante los recursos y herramientas tecnológicos. Este tema debe ser parte de los planteamientos de las reuniones académicas. Hace falta revisar si es o no importante el uso de las nuevas tecnologías, quiénes las utilizan, cómo y para qué. Si no es posible aún fijar una postura institucional acerca del tema, por lo menos se debería estudiar qué tanto ha penetrado la web 2.0 en las prácticas docentes de quienes forman la plantilla de profesores del departamento de español, para poder hacer un diagnóstico de la situación y promover o reforzar la capacitación tecnológica con fines pedagógicos.

Plantear estos temas aumenta las oportunidades de desarrollar planes para la actualización en esta área y el desarrollo de: blogs, videos, materiales en línea o el uso de las redes sociales con el objetivo de promover la enseñanza del español. No olvidemos que nuestros alumnos de los siguientes años habrán nacido ya en la era digital. Entre más nos resistamos a desarrollarnos en esta área, mayor será la brecha de separación entre este tipo de estudiante y el profesor.

De acuerdo con mi experiencia y siguiendo las reflexiones de este trabajo, me parece que actualmente un profesor de español como lengua extranjera o segunda lengua, debe estar capacitado y en constante actualización en relación no sólo a los aspectos estructurales del idioma, sino a otros como los interculturales y tecnológicos. La descripción de mis actividades en la Comunidad Todoole tiene el objetivo de mostrar cuán enriquecedor puede ser pertenecer a una red social de profesores y las posibilidades de información, formación, actualización y desarrollo profesional que puede proporcionar.

Lo avanzado en torno al desarrollo de la especialidad en enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua, tiene relación con la influencia del internet en la visión global de la comunidad internacional, el número de migrantes de habla hispana en distintos países desarrollados (sobre todo Estados Unidos); y el intercambio comercial y cultural de dichos países con naciones en desarrollo cuya lengua oficial es el español. Para que la enseñanza del español de México tenga un lugar protagónico en la enseñanza del español a nivel mundial, se necesita no sólo seguir apoyando el desarrollo del proyecto curricular y de certificación internacional de la UNAM, sino de muchas instituciones públicas y privadas del país, además de promover sus aportaciones, propuestas, visiones y materiales sobre la enseñanza de nuestra variante dialectal y nuestra cultura.

Las dos colecciones de más amplia difusión para enseñar español a extranjeros en México nacieron en contextos muy distintos. Pido la Palabra fue una colección útil, para formar a muchos de los profesores, ayudó a definir la enseñanza del español a extranjeros como un área de especialización en México, y a quienes en los 90's, heredamos las investigaciones y las aportaciones de los primeros métodos y los resultados de la implementación del método comunicativo en las aulas. A partir de la publicación de la nueva colección tenemos distintos retos: por un lado, probar y reportar los beneficios y obstáculos de la aplicación del enfoque

por tareas a nuestra labor docente, y por otro; retroalimentar a los autores de estos textos y así mejorar la calidad de su propuesta. No quiero dejar de reconocer el hecho de que nos centramos en el análisis de los materiales publicados por el Centro de Enseñanza para Extranjeros, debido en gran parte a la escasa oferta editorial sobre esta área en el país. Tengo la esperanza que mucho del trabajo desarrollado en internet y los ejercicios y publicaciones no formales llevadas a cabo en otras escuelas de menos demanda, lleguen a ser atractivos para las editoriales mexicanas y se amplíen así las oportunidades de contribuir a la publicación de libros de ejercicios o colecciones completas para enseñar el español de México a no hispanohablantes.

En el capítulo tres de esta tesis, me dediqué a ejemplificar cómo es presentado un tiempo verbal en las colecciones de los dos modelos vigentes para la enseñanza del español: el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. A través de dicha revisión se aclararon las diferencias de los enfoques, ya que recurren a diferentes herramientas para lograr la adquisición de un tema. No obstante, sigue prevaleciendo la enseñanza de los tiempos gramaticales con base en usos y no a nivel de discurso. Ésta es una de las herencias del sílabo estructural ¿Resultará igualmente improductivo? Reconozco que los usos reportados en el estudio de Moreno de Alba no se pueden enseñar de esta manera, debido a la cantidad de ejemplos específicos registrados en el estudio; algunos por demás particulares como el del uso del antepresente con valor de antepretérito de subjuntivo.

A través de la comparación entre el inicio del nivel intermedio propuesto en *Pido la Palabra* y el sugerido en *Así Hablamos*; confirmo que mi deducción sobre la pertinencia de ampliar la posibilidad de describir hechos del pasado con los tiempos pretérito, copretérito, antepresente y antecopretérito, es compartida por las autoras del libro, e imagino que otros profesores habrán apoyado la revisión de estos temas al inicio del nivel intermedio.

La parte analizada del primer libro de intermedio de la colección *Así Hablamos*, me deja una buena impresión del material, por el manejo temas actuales y el tratamiento (mucho más práctico) de diversos aspectos del idioma. También es muy positivo que la metodología se base en la resolución de problemas reales de comunicación que los alumnos tienen en su vida cotidiana en el contexto mexicano.

Lo poco realista con relación a esta colección, es el argumento de ser *un modelo latinoamericano de apoyo didáctico*. Esta afirmación me parece demasiado pretenciosa, pues es un material escrito en la variante mexicana y hecho por un cuerpo de profesores del mismo centro de enseñanza. Un modelo latinoamericano debería ser elaborado por especialistas de distintos países, e incluir las variantes dialectales del español hablado en toda Latinoamérica, además de mostrar un panorama general de la vida y la cultura de cada región en sus muy variados aspectos: costumbres, música, tradiciones, vida cotidiana, historia; etc. Ojalá alguna institución lograra concretar tal proyecto, sería increíblemente interesante para quienes nos dedicamos a la enseñanza del español en el mundo.

Bibliografía

- ÁLVAREZ Cederborg Araceli, et al. (1998) *Pido la Palabra 3er Nivel*. Centro de Enseñanza para Extranjeros/Coordinación de Educación abierta a Distancia y Continua. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F.
- ÁLVAREZ Cerderbog, Araceli et al (2003) *Pido la palabra 3er nivel*.6ª ed. Correg. CEPE-UNAM. México.
- ARÉVALO, María Elena et al. (2005). *Aula Latina 2. Curso de español*. Barcelona.
- ARREIZAGA Orube, Elisabet. (2009) Gramática para Profesores de Español como Lengua Extranjera. Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER).España.
- BARALO, Martha. (1999) *La adquisición del español como lengua extranjera. Didáctica del español LI/LE*. Arco/libros, S.L. Madrid.
- BOSQUE I. Y V. DEMONTE (coord.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Espasa-Calpe. Real Academia de la Lengua Española. Colección Nebrija y Bello. Madrid.
- CERVERA Surdez Alicia y Ehnis Duhne Erika. (2000) *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). CEPE-UNAM. México.
- DA SILVA Gómez C. Y Aline Signoret Dorcasberro. (1996). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. UNAM. México.
- GAONA, Francisco L. (1985) *El español como idioma extranjero y la metodología de su enseñanza*. Editorial América, México.
- GILI Gaya, Samuel. (1998) *Curso Superior de Sintáxis española*. Vox. Barcelona.
- GUTIÉRREZ Araus, María Luz. (1995). *Formas temporales del pasado en indicativo*. Arco/Libros, S.L. Cuadernos de lengua española. Madrid.
- JIMÉNEZ, Emma, L. et al *Asía hablamos. Español como lengua extranjera. Intermedio 1*.coedición de editorial Santillana y CEPE UNAM.
- MATTE Bon Francisco. (1999) Gramática Comunicativa del español. De la lengua a la idea. Tomo I. Edelsa, España.
- LITTELEWOOD William.(1998) *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press. Madrid.

- MORENO, Concha. (2004). *La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto escolar*. Colección Cuadernos de Educación Intercultural. Ed. Cátedra. Centro de Investigación y Documentación Educativa. FETE-UGT, Madrid.
- MORENO de Alba, José. (1985) *Valores de las formas verbales en el español de México*. UNAM. México.
- RICHARDS C. Jack Y Theodore S. Rodgers. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press. España.
- SÁNCHEZ Pérez, Aquilino. (1993) *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*. Sociedad General Española de Librería S.A. Madrid.
- SANZ Ávala Inmaculada. *El español Profesional y Académico en el Aula Universitaria. El discurso oral y escrito*. Editorial Tirant lo Blanch, Valencia 2007.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (1991) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe. Madrid.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2010) *Nueva gramática de la lengua española. MANUAL*. Asociación de Academias de la lengua Española. ESPASA, Libros. Edición impresa en México.
- ZANÓN, J. (1999) *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen. Madrid.
- ZENKER, Alejandro. Coord. (1996) *Centro de Enseñanza para Extranjeros. Memorias 1921-1996*. CEPE UNAM. México.

Hemerografía:

- CADIERNO, Teresa (1995). *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua*. Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua española. Universidad de Alcalá, No.4, 67-85.
- DIETRICH Rall. *Por una ampliación del concepto de "Enfoque Comunicativo*. En Estudios de Lingüística Aplicada, publicación del Centro de Enseñanza de lengua Extranjeras. UNAM.

Bibliografía electrónica:

Aprende español en México D.F. (blog):

<http://www.aprende-spanolenmexicodf.blogspot.com/>

Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México:

<http://www.cepe.unam.mx>

Centro Internacional de Educación La Salle:

http://delasalle.ulsal.mx/sitio_ciel/

Centro Virtual Cervantes. Antología de textos de didáctica del español.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/default.htm

Centro Virtual Cervantes. Congresos de La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/

Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/adquisicion.htm

Centro Virtual Cervantes. ¿Enseñanza del español <<sin>> internet? Olga Juan Lázaro:

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_09.pdf

Centro Virtual Cervantes. El Futuro del español. Humberto López Morales:

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_09.pdf

Centro Virtual Cervantes. Lengua y comunicación: tres décadas de cambio. Anuario del 2002:

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p03.htm

Consejo de Europa. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: Traducido por el Instituto Cervantes:

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

Comunidad Todole. Red Social de profesores de ELE.

<http://todoelecomunidad.ning.com/>

Decires. Revista Electrónica del Centro de Enseñanza para Extranjeros:

<http://revistadecires.cepe.unam.mx/index.php>

Diccionario en línea de la Real Academia de la Lengua Española:

<http://buscon.rae.es/draeI/>

Estudios de Lingüística Aplicada. (ELA) Publicación semestral editada por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras:

<http://ela.cele.unam.mx/index.html>

Instituto Cervantes: Diplomas de español como lengua Extranjera. (DELEs):

<http://diplomas.cervantes.es/index.jsp>

MARCOELE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera. Entrevista a Bill

VanPatten <http://marcoele.com/entrevista-a-bill-vanpatten/>

Presentación de los libros Así hablamos. Español como lengua Extranjera.

http://www.cepe.unam.mx/asi_hablamos/presentacionseriedelibros.doc

Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera (RedELE).

<http://www.educacion.es/redele/index.shtml>

Suplemento Universitario: CAMPUS MILENIO. El Certificado Internacional del Español:

Una explicación sobre el CIE de la UNAM:

<http://www.campusmilenio.com.mx/291/opinion/unam.php>

Todoele.net. Página para profesores de español como lengua extranjera y segunda lengua.

<http://www.todoele.net/>

WIKIPEDIA, la enciclopedia libre:

<http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>