

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



MIS PRIMERAS CLASES DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
**LICENCIADA EN LENGUA Y
LITERATURAS HISPÁNICAS**
PRESENTA

LILIANA LOREDO VALENCIA

ASESOR: DR. BULMARO REYES CORIA

MÉXICO, D.F., 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A

Krishna,

por haberme mostrado un camino de luz de regreso a él.

Y, con todo mi corazón, dedico este esfuerzo de modo especial

a mi familia,

a quien enumero en su orden de aparición en este mundo material:

Abuelito Luis: sabiduría y buen ejemplo.

Abuelita Martha: siempre a nuestro lado.

Fernando: que me obligó a llegar a este momento, siempre como papá.

Ma. del Pilar: fui su regalo de una navidad; ella, el mío de todas.

Lucero: maestra de economía, y vida.

Lariza: comparte conmigo a Losky y sueños psicodélicos y mariposas.

Tía Rosi: cariño leal.

Yee Ben: compañero Hare Krishna que me anuncia un nuevo presente.

A mis amigos,

Ale, Cintia, Pili, Oli, Orly, Juan Carlos, Andrés, Mauricio, Rufino, Moisés, Miguel,
Mariana, Isaac, Odette, Rodrigo, Felicitas, Marce, Dhruva.

A mis más secretos arcanos del cercano Oriente, y a los olvidados.

También

debo dar las gracias a mis profesores que de un modo u otro me empujaron hasta mi primer final, por sus sugerencias y correcciones a los doctores María de los Ángeles Adriana Ávila Figueroa, Marcela Leticia Palma Basualdo, José Arnulfo Herrera Curiel, Juan Coronado López, y desde luego a Bulmaro.

ÍNDICE

I.	La génesis de una maestra	1
II.	Mundo Real Idiomas	14
III.	En acción: curso de español	19
IV.	Qué aprender	23
	Crítica a mi propio examen	36
	El aspecto verbal	40
	Análisis de errores	46
V.	Mis estudiantes y sus errores	49
VI.	Marco Común Europeo de Referencia	52
	Configuración inicial	52
	Configuración actual	53
VII.	Método comunicativo	55
VIII.	La gramática y la formación de hábitos en mis alumnos	61
IX.	Temas difíciles de enseñar	66
X.	Cómo explico	69
	Estrategias	72
XI.	Practicar el español	78
XII.	Anecdotario	80
XIII.	Conclusiones	81
XIV.	Apéndice	84
XV.	Bibliografía	93
XVI.	Colofón: final “infeliz”	95

La génesis de una maestra

En este instante mi mente regresa, y me veo, de 7 años, rodeada de todos mis primos, menores que yo, sentaditos y con un cuaderno y un lápiz en sus manos, mientras escribo en un pequeño pizarrón que mi mamá me había comprado en el tianguis de los jueves. Me veo tratando de imitar a mi maestra de primero; dibujo algo en el pizarrón y luego, paso por cada pequeño alumno y le pongo una estrellita en su frente y una palomita de color rojo en su cuaderno. Ése fue, sin saberlo, mi inicio como maestra.

Muchos años más tarde, durante unas vacaciones, las ganas de hacer algo que realmente fuera bueno en mi vida hicieron que comenzara a idear una “escuelita de verano” en la sala de mi casa, para dar clases de regularización a niños de primaria. Este proyecto resultó una experiencia inolvidable, además de, para ese tiempo y mi corta edad, bien remunerada. Aún recuerdo cada una de aquellas caritas, los chistes y las travesuras de que entonces fui testigo. He de confesar que, los niños sólo asistían a las clases o para desaburrirse de su rutina, o para hacer más amistades, pero sobre todo para ser escuchados al compartir con todo el grupo algunas de sus inocentes experiencias en la vida. Ahora que lo veo bien, esas clases me ayudaron bastante, supe como enfrentarme a un grupo y como lograr que entendieran lo que les estaba enseñando, y con el corazón agradezco a cada uno de aquellos niños, y a sus padres, el haberme permitido aprender junto con ellos.

Tiempo después, al realizar mis estudios de Letras Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras, decidí buscar trabajo. Estuve como ayudante de un dentista, y después de un oftalmólogo, de quien recibí también otra gran oportunidad. El doctor estaba haciendo un libro de medicina alternativa, y yo “la hice” de correctora de estilo. Todo iba muy bien; pero, hasta donde sé, el libro nunca se publicó.

Pasaron dos años y me propuse encontrar un trabajo nuevo donde pudiera realizar actividades referentes a lo que estaba estudiando. Comencé así mi búsqueda en la web, en periódicos, y en empresas dedicadas a conseguir empleo. Me ofrecieron de todo: masajista, recepcionista, vendedora de equipos de oficina, pero nunca acepté. Lo mío son las letras, pensé.

En el intervalo, por la necesidad que tenía, acepté un empleo que consistía en vender joyería, esto en el Bazar de los sábados, en la plaza San Jacinto. Ahí tuve mucho contacto con extranjeros, pues ellos eran los que más compraban. Curioso, me comunicaba con ellos en inglés, y ellos me contestaban en un español bastante malo; pero se daban a entender. Así que pensé que, si me podía comunicar con ellos en un inglés aceptable, entonces podía enseñarles a hablar español. Fue así como elaboré anuncios en los que ofrecía clases de español a extranjeros, y los pegué afuera de la Biblioteca Central. Nunca obtuve respuesta, nadie me llamó.

Un par de meses después, encontré en la segunda sección de la Biblioteca Samuel Ramos, la página del “aviso oportuno” de un

periódico. Lo tomé y lo empecé a leer, sin saber que me cambiaría la vida. Ahí encontré un pequeño anuncio que decía: “se solicita maestra de español”. Apunté los números telefónicos, y corrí a mi casa para llamar. Lo hice, concerté una cita y me presenté al día siguiente con currículum en mano. La escuela se llamaba Mundo Real Idiomas. En la entrevista me preguntaron si tenía experiencia en las clases de español para extranjeros. Contesté que no, pero les referí mi primera experiencia docente. Me fui, muy desesperanzada, a mi casa; sin embargo, a los dos meses recibí una llamada de Mundo Real: me pedían que me presentara al día siguiente porque una maestra se había reportado enferma, y me daban la oportunidad de suplirla. Todavía recuerdo la emoción que sentí, sin siquiera manifestar la menor pena por la enferma.

Corrí a la Biblioteca Central a buscar algún libro que me pudiera servir. Saqué una gramática y empecé a elaborar un temario, de acuerdo con lo que pensaba que debía enseñar a un no hispanohablante. Con los nervios a flor de piel, me presenté al día siguiente. La alumna a quien debía darle clases era de Taiwán (su nombre de pila es Ying Yu, pero en occidente se hace llamar Grace). Grace me dio mucha confianza y apoyo, sabía que era mi primera alumna. Las sesiones, de hora y media cada una eran dos veces por semana. Al principio me confundía un poco sobre qué era más importante enseñar. Pero afortunadamente la paciencia que Grace me tuvo, me ayudó bastante, y en un inicio seguía los métodos de mis profesores de inglés. Conforme las clases avanzaban, me fui adecuando a las necesidades de Grace. Recuerdo mucho que me

pedía canciones mexicanas, para entonces sacarles la letra y cantarlas, aunque a veces ella inventaba, o mejor dicho, cambiaba la historia. Eso era muy chistoso para mí.

Desafortunadamente, fueron pocas las horas que le impartí a Grace, ya que en Mundo Real se dan bloques de 30 horas cada uno, y el de Grace terminó. Además, debido a una enfermedad estomacal, aunado a que su presupuesto ya no era suficiente, Grace dejó las clases. Sin embargo, una bonita amistad surgió, misma que conservo al día de hoy, y que me sigue dando grandes y bonitas oportunidades. La misma Grace me acaba de recomendar con una compatriota suya, Ming-Yea Lin, a quien actualmente le enseño también español. Quiero mencionar que un año después de que terminé las clases con Grace, ella misma me llamó por teléfono y me pidió que le diera clases particulares. Y así comencé a dar clases de español a extranjeros pero por mi cuenta. Ahora ella estudia en una escuela de traducción, chino – español y es maestra de chino en una escuela en Polanco.

Al mes, más o menos, recibí otra llamada de Mundo Real; esta vez para darle clases, 30 horas, a una chica francesa, Marie. Con ella también aprendí mucho, quiero aclarar que era una chica más exigente. Quería saber con lujo de detalles cada una de las reglas, y cuando alguna de ellas no era similar a las del francés, se enojaba y decía que era ilógico, que cómo era posible decir en español “¿quieres una taza de café?” en vez de “¿quieres una taza con café?” como es usual en francés. Esto a mí me causaba un poquito de risa; sin embargo, gracias a su análisis yo empecé a ser más consciente de

mi lengua, y, por lo tanto, a memorizar muchas reglas. Ella, de alguna manera, fue mi maestra y me evaluaba a menudo, lo cual le agradezco infinitamente. Era como si me estuviera preparando para lo que vendría. Al final de las clases, se fue muy complacida.

El siguiente año, 2006, fue estupendo para mí. En enero llegó a México un chico seminarista africano, de Cabo Verde, António Honoratu Fernández. Aún recuerdo el día que llegó y pidió clases de español. Era muy sencillo y alegre al mismo tiempo. Inmediatamente nos hicimos amigos. Yo le daba clases diariamente, en sesiones de hora y media. Desde que llegó me dijo: “Maestra yo hablo portuñol”. Eso nunca lo voy a olvidar porque, además de la hilaridad que provocó en los que lo escuchamos, creo que tenía mucha razón. De los portugueses que conozco, ninguno ha llegado a dominar completamente el español, pues siempre mezclan palabras y pronuncian entre español y portugués. António se convirtió en mi amigo. Conversábamos mucho sobre política, religión, economía, historia y cultura, en español, por supuesto. Él siempre se interesó por la historia mexicana, y porque a mí siempre me ha gustado ésta, también le daba clases de historia. Creo que él en el fondo comparaba la historia de su país con la del nuestro. Ambos países fueron colonias, portuguesa y española, y en algo se identificaba. Con António me instruí en hacer énfasis en la pronunciación y el vocabulario, ya que él sabía bastante de las reglas gramaticales y de la sintaxis. Un recuerdo muy bonito es que no pudo tener su libro a tiempo. Y cuando tuvo la oportunidad de conseguirlo prefirió invertir su dinero en una semana y media más de clases. Eso me dio

a entender que en sus clases estaba muy contento conmigo, lo cual hizo que la directora de Mundo Real me tuviera más confianza. Después de las 45 horas de clase, António se tuvo que ir a radicar a San Luis Potosí un año, y después a Portugal a terminar sus estudios. También, hoy en día, tengo contacto por escrito con él.

Al mismo tiempo que impartía español a António, surgieron otras dos oportunidades. Una me llevo a la otra. Me pidieron que supliera por cuatro clases a otra maestra de español. Esta vez serían dos alumnos, uno alemán, Lothar, y el otro checo, Petre. Ellos trabajaban aquí en México para Telcel y eran compañeros de trabajo. Esta vez las clases serían a domicilio. Cuando la maestra me dio los pormenores de sus alumnos, su nivel, etcétera, resultó que ella era compañera mía de la carrera, y ya nos conocíamos. Ofelia, que así se llamaba, ya llevaba tiempo trabajando para Mundo Real, me dio algunas recomendaciones sobre sus alumnos, pues tenían fama de ser muy exigentes; de hecho, Ofelia era su segunda maestra; la primera, no había sido de su entera satisfacción. Me presenté el día correspondiente y por fin conocí a los exigentes Lothar y Petre. Como ya iba predispuesta por todo lo que me habían contado sobre ellos, había memorizado un tema para darlo ese día, con la estrategia de escribir bastantes ejemplos en el pizarroncito, esto para abarcar mucho tiempo y así no dar tanto espacio a las dudas y preguntas. Era mi mejor arma contra ellos. Sin embargo, no me funcionó, pues la luz se fue a los diez minutos de comenzada la clase, y no tuve más remedio que hablar del tema, y decir los ejemplos que se me venían a la mente. Ellos, por su parte, sólo me

escuchaban sin anotar nada, por obvias razones de obscuridad. Sin embargo, surgieron de ellos las preguntas, y las respuestas mías. La clase, para mi sorpresa, se hizo muy amena. Nos reímos mucho: ellos ponían ejemplos muy chistosos. Fin de la lección. No lo podía creer, había librado bien toda la clase, a obscuras, y ellos se portaron muy amables. También los días siguientes, las clases fueron muy agradables, tanto que cuando les dije que mi ciclo con ellos ya había terminado y que su maestra regresaba, me dijeron que hablarían a la escuela para pedir que yo fuera su maestra definitiva. Así me convertí en su maestra los meses posteriores, hasta que tuvieron que regresar a Europa, y las lecciones terminaron. Todavía no entiendo por qué tenían esa cruel fama de alumnos terribles: conmigo se portaron muy bien. Petre, en especial, me tomó un respetuoso cariño.

Al saber esto, la secretaria encargada de dar seguimiento a todo lo referente a los alumnos, me bautizó como “la maestra de los casos imposibles”. No podía creer que Lothar y Petre por fin estuvieran complacidos. La directora de Mundo Real, al enterarse, una mañana me llamó para encomendarme otro caso imposible: Tom Sullivan, un estadounidense que, al parecer, tenía un puesto muy importante en Toyota, en cuyas oficinas tendría que darle las clases.

El día que lo conocí, yo estaba perdida entre oficinas buscando a alguien que me dijera dónde estaba la de mi inminente alumno. Paseándome entre lujosos corredores vi a un señor, muy alto por cierto, a quien le pregunté que si conocía al señor Sullivan. Me dijo

que era él. Todo en inglés. No hablaba casi nada de español. La clase comenzaría con las diferencias entre ser y estar. Él ponía mucha atención, y escribía todo, aunque en muy desordenada manera. La sesión, de hora y media también, terminó, y en inglés le pregunté su puesto. Era “managing director”. No lo podía creer: le enseñaría español al director general de Toyota México. Si me lo hubieran dicho antes, tal vez no habría aceptado.

Duré dos años y un mes dándole clases a Tom, como pide que lo llamen, en las que siempre hubo mucho respeto y, sobre todo, humildad. Tom, como los demás, me dio muchas lecciones, aprendí yo más de él, que él de mí. En todas las clases nos reíamos mucho, pues trataba de contarme chistes en español, a los que a veces no les entendía yo nada, pero de todos modos me reía. Le ayudé a elaborar sus discursos, y los practicaba en clase. Siempre hacía cualquier ejercicio que le pedía, apuntaba absolutamente todo y hacía “flash cards” en las que anotaba fórmulas gramaticales. A él no le gustaba memorizarse reglas, así que ideamos sacar una especie de fórmula y la anotábamos en grande. Como viajaba frecuentemente, se llevaba estas tarjetas y las estudiaba en el avión. Sus compañeros, cada vez que me veían, me decían: “hubieras visto cómo habló Tom en español en el congreso, ni se le notaban los nervios”. Agradecida estaré siempre con él.

Simultáneamente di clases a otros alumnos: Fidelis, Marlene, Aurelie, Mariana, Michel, Areli, Shascha, Andrea y Jurguita.

FIDELIS, nigeriano, y también seminarista, pidió que yo le diera clases, debido a que su compañero António (el “portuñol”) “me recomendaba ampliamente”. Con él las clases fueron en otro nivel, ya que al igual que Marie (la chica francesa) comparaba todo con el francés. Él era bilingüe: hablaba inglés y francés. Las clases con él fueron más serias: le interesaba conocer a fondo las reglas gramaticales y de acentuación. Practicábamos la lectura en clase, con el fin de que mejorara su pronunciación, la cual logró notablemente.

MARLENE ENGLER era Suiza de habla alemana. De ella recuerdo, además de su simpatía y buena disposición para aprender, su necesidad de hablar español, ya que tenía un novio mexicano. A ella le di clases toda la semana, cinco horas al día, ese horario era sumamente cansado para mí, además de ser antipedagógico también para ella, pero ambas necesidades, la de ella y la mía, hicieron tolerable la carga porque solamente podía estar dos semanas en México. Debido a esto, la secretaria de Mundo Real me volvió a bautizar como “la maestra de los maratones”. Con Marlene hice énfasis en el estudio del subjuntivo: era ese su mayor problema. Asimismo, como las clases duraban 5 horas continuas, decidí dividir el tiempo, dedicando una hora al estudio gramatical, otra a ejercicios escritos; y hora y media a conversación, media a descanso; y el resto a historia de México o a música mexicana. Entonces sacábamos las letras de las canciones, y las cantábamos. Algo curioso que me gustaría compartir es que a Marlene le parecían muy exageradas y desgarradoras todas las canciones

mexicanas, y se reía de eso. Seguido decía refiriéndose al intérprete: “parece que se va a morir de amor”.

AURELIE, francesa, maestra de literatura del siglo de oro en una universidad de Estados Unidos, fue mi alumna más exigente. No se conformaba con las reglas gramaticales y el análisis morfosintáctico, sino que quería saber la etimología de las palabras. Al principio, sufrí un poquito; sin embargo, salí adelante gracias a mis valiosos apuntes de latín y de filología. Tenía que prepararme a fondo antes de cada clase, como si fuera a entrar a un examen. Con Aurelie aprendí hasta lo que no sabía o ya había olvidado; fue una de esas alumnas que instan al maestro a estar mejor preparado.

MARIANA de Hungría y MICHEL, de Estados Unidos. De ellas no tengo mucho que contar, ya que la húngara asistió a cinco clases y después se fue de vacaciones, y no volvió; y Michel fue muy inconstante. Recuerdo cómo batallaba con su pronunciación y con el uso de los subjuntivos, tan difíciles de comprender para los angloparlantes. Sin embargo, me pidió que las clases fueran de conversación, pues no le gustaba tomar notas porque las perdía. Entonces, hablábamos de política y activismo social, ya que era una “gringa izquierdista”, como se decía a sí misma.

ARELI, alemana, era hija de madre mexicana y padre alemán, y hablaba muy bien español, pero quería mejorar su ortografía y redacción. Así que las clases se adaptaron a dichas necesidades.

SHASCHA SCHULZE, alemán, trabajaba en Creaciones Iguazú, empresa dedicada a la distribución de perfumes. Con él, también me

dediqué a la práctica del subjuntivo. Llegó a dominar sus usos. Alguna vez, después de terminadas las clases, me envió un mail en el que me deseaba felices fiestas navideñas, y lo escribió perfectamente.

ANDREA PLAVCOVA era eslovaca. Recuerdo que hablaba bien, pero, como en los casos anteriores, el subjuntivo era su punto débil. Como le encantaban los sonos jarochos, sacaba su teléfono celular y de ahí los escuchábamos.

JURGUITA, de Lituania. Con ella entablé una bonita amistad, pues desde un inicio pidió que las clases fueran de conversación. Platicábamos largo y tendido. Me pedía que usara más el caló que la lengua formal; que hablara como hablan los jóvenes, debido a que su novio hablaba con mucho *slang*. Fueron muy enriquecedoras esas clases para mí, pues me contaba el ambiente político que le había tocado vivir en la separación lituana de Rusia.

En 2007 llegaron nuevos alumnos: Declan, Davor, Thomas y Dian.

DECLAN, irlandés, quería aprender español con el objetivo de acreditar un examen de español que presentaría en su universidad. Nos enfocamos en la comprensión de textos escritos y en estudiar los principales temas de la gramática. Cuando regresó a su país, escribió un mail a Mundo Real, donde manifestaba que había aprobado su examen. Eso fue muy gratificante para mí. Muchas veces esa es la mejor parte.

DAVOR, de Croacia, pretendía tener buen nivel de español ya que pronto entraría a trabajar en nuestro país. Entonces, profundizamos en el español formal. Terminó sus lecciones de manera satisfactoria, de modo que al poco tiempo consiguió el trabajo que deseaba.

El señor THOMAS KLEIN, alemán, y director de Bosch Rexroth, fue mi alumno un año.

A DIAN, francesa e hija de una empleada de Peugeot, no le gustaba tomar clase en las instalaciones de la compañía, así que frecuentemente me insistía en que fuéramos a alguna cafetería y ahí conversáramos. Sin embargo, esto no fue siempre posible, ya que a la mitad del curso se anexaron dos chicos más. Ambos franceses también. Las clases tuvieron que llevarse a cabo en alguna de las oficinas de Peugeot. A pesar de que los tres habían estudiado español y sabían varias reglas, no hablaban casi nada. Mi tarea fue la de instarlos a conversar. Al principio, los nervios se apoderaban de ellos, pero con el tiempo y paciencia de mi parte, empezaron a hablar. Estas clases en Peugeot me trajeron una nueva experiencia: dar clases de español a dos niñas, también francesas, hijas de un alto funcionario de la compañía. Iba a su casa dos veces por semana. Con ellas la situación fue diferente, pues con los niños es necesario usar otras estrategias, otro material: dibujos, canciones, juegos. Nunca me olvidé de la gramática, pero ésta tenía que ser dosificada; además, así lo pidieron sus padres. Al terminar la clase con las niñas, dedicaba media hora a repasar con su mamá; a ella le interesaban solamente los verbos irregulares.

Durante 2008 recibí un mail de un chico eslovaco, Radovan, que quería clases, pero no con la escuela de por medio, sino de manera independiente. Andrea Plavcova, compatriota suya, me había recomendado con él. Comenzamos inmediatamente las clases tres veces por semana de una hora cada una en un Starbucks de Miguel Ángel de Quevedo. Rado fue un excelente alumno: aprendió muy rápido: en 7 meses adquirió un nivel bastante aceptable. Él, a su vez, habló de mí a dos compañeros suyos, economistas, que pronto vendrían a trabajar a México: uno proveniente de la India y el otro de Turquía. A Levent, el turco, y a Rahul, el hindú, les di clases a veces en el ITAM, y otras en casa de alguno de ellos. La experiencia fue distinta: enseñar a dos chicos de cultura y lengua diferentes resulta enriquecedor.

Mundo Real Idiomas

Mundo Real Idiomas se dedica a la enseñanza, precisamente, de idiomas, y lo hace en el lugar de trabajo de sus clientes, o en las propias instalaciones: Boticcelli 75, colonia Nonoalco, en la zona de Mixcoac. Esta escuela tiene como lema brindar un servicio de calidad mediante programas de aprendizaje y perfeccionamiento de las diferentes lenguas de que se ocupa, dando prioridad a necesidades específicas, en el menor tiempo posible y adecuándose a la sociedad donde el bilingüismo resulta, hoy en día, una herramienta indispensable para el desarrollo y mejora de las empresas.

Las lenguas en que se ocupa son: inglés, francés, alemán, chino y español siempre para extranjeros.

Los métodos que se usan en las clases de inglés, francés y alemán se basan en el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma introducidas por Pit Corder: hablar, leer, escribir y escuchar.

Las susodichas cuatro habilidades del idioma no son otra cosa que el famoso método comunicativo; el cual es un enfoque en la enseñanza de idiomas en el que se da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua. Se le conoce también como *enfoque comunicativo*. En capítulos posteriores hablaré más sobre este método.

Los libros de texto están apegados al Marco Común Europeo de Referencia, y contienen temas culturales que contribuyen al aprendizaje del alumno para una preparación integral del idioma, con el fin de aplicar sus conocimientos en situaciones reales.

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) es un proyecto propuesto en un congreso internacional celebrado en Suiza en noviembre de 1991 y desarrollado por el Congreso de Europa. Divide las lenguas en: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua. Más adelante abordaré con mayor profundidad este tema.

LAS CLASES DE INGLÉS se pueden impartir entre semana o los sábados. Entre semana, de lunes a jueves de hora y media cada sesión. En total se abarcan siete semanas por módulo: ocho de nivel elemental y cuatro de nivel avanzado. Y los sábados son de nueve de la mañana a una de la tarde, y en este caso son once semanas por módulo. El máximo de alumnos es de tres. La mayoría de los profesores son hispanohablantes.

LAS CLASES DE FRANCÉS tienen el mismo horario, con la diferencia de que el nivel académico se divide en doce módulos. Los profesores pueden ser nativos o no.

LAS CLASES DE ALEMÁN constan de nueve módulos. El horario depende del alumno y del maestro. Las sesiones son de hora y media como mínimo. Los profesores son nativos.

LAS CLASES DE CHINO se dividen en cinco módulos únicamente. Cada uno dura dos meses, con dos sesiones de dos horas por semana. El horario también depende del alumno y del profesor. Este curso cubre los aspectos básicos del idioma chino: pronunciación y tonos; frases útiles indispensables para un principiante; conocimientos y escritura de gramática básica. Se aprenden aproximadamente 300 caracteres chinos. El tiempo de preparación depende de los requerimientos y necesidades específicas: en otras palabras, de la meta que quiera alcanzar el alumno. Cuatro niveles dejan al estudiante en un nivel intermedio suficiente para leer, escribir, hablar y entender el idioma. Los maestros son chinos.

En los cursos de español para extranjeros se recomienda tomar un mínimo de 4 a 5 horas por semana. Son cinco módulos los que se abarcan, de acuerdo al libro *Pido la palabra*. El mínimo de horas es 30 por módulo, y el horario lo propone el alumno. Debo decir que ha sido reemplazado *Pido la palabra* por *En acción*. En el capítulo siguiente hablaré acerca de este material.

Asimismo, estas clases pueden adecuarse a las necesidades personales de cada alumno. Por lo mismo, en algunos casos no llevo un libro específico, sino que trabajo con material que yo misma preparo.

Por otro lado, Mundo Real Idiomas cuenta con el servicio de traducción de documentos y manuales técnicos, que realizan expertos de las diferentes áreas.

Algo más sobre Mundo Real

En 1998 empezó a fraguarse el proyecto que posteriormente se llamaría Mundo Real. En una oficina de 4 metros por 5 y con una persona en la recepción, en agosto de ese año vendieron un primer curso de inglés a Evenflo México. Al siguiente año comenzaron a trabajar para diversas empresas facturando ya como “English On Site”; cuatro maestros formaban la planta docente. En 2001 decidieron cambiarse de domicilio y dar clase en las propias instalaciones, no sólo en las de las empresas, y cambiaron de nombre para poder dar más idiomas. Mundo Real Idiomas impartiría francés y español para extranjeros, además de su original inglés. Al principio sólo se aceptaban adultos, ahora se reciben también niños. Para el 2002 Mundo Real daba ya chino, alemán e italiano.

Cabe mencionar que el proceso de acreditación de la escuela no fue fácil; los primeros clientes eran por recomendación, hasta que se comenzó a hacer publicidad en diversos medios. Cuando todo parecía ir mejorando, los ataques a las torres gemelas del 11 de septiembre trajeron consigo algunas dificultades: cambio de instalaciones, nuevos contratos, incremento de gastos; varias empresas optaron por cancelar los cursos, hecho que causó serios problemas económicos. Posteriormente, y como si esto fuera poco, una nueva mala experiencia: las instalaciones se inundaron, lo cual provocó más pesares a los dueños del edificio en que está Mundo Real. No obstante, las buenas anécdotas — que los alumnos llamaran para agradecer e informar que aprobaron algún examen o que consiguieron algún empleo — sirvieron como incentivo para que Mundo Real saliera de tremendo bache y lograra seguir adelante con sus objetivos.

Actualmente, cuenta con 18 profesores y cuatro personas en el área administrativa, que juntos colaboran en el prestigio de Mundo Real.

En acción: curso de español

En acción de Elena Verdia, Marisa González, Felipe Martín, Inma Molina, Conchi Rodrigo, Nuria Vaquero, Mila Ortín, Susana Llorián, Mercedes Fontecha y Javier Fruns, es una publicación de En clave-ELE, un equipo pedagógico, comercial y editorial independiente español, formado en 2005, especializado en libros de enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Sus autores son profesores experimentados en la impartición de español a extranjeros, en instituciones españolas e internacionales, como el Instituto Cervantes; escuelas oficiales de idiomas y otros organismos de educación y cultura.

Considero importante hablar de En clave-ELE porque sus catálogos se distribuyen en varias partes del mundo, con socios de la importancia de Cornelsen, Hueber, Klett, de Alemania; Martins Fontes, de Brasil; Interlogos de Italia; Porto Editora de Portugal, y Larousse, de México.

En acción consta del libro del alumno, el cuaderno de actividades, guía para el profesor, material auditivo en CD para usar en clase, CD-ROM y video.

El curso, basado en *En Acción*, se divide en los cuatro niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: *En acción 1: A1 – A2; En acción 2: B1; En acción 3: B2; En acción 4: C1*

Para trabajar en grupo, *En acción* es fácil: se muestra dinámico, actual y variado, pues tiene un amplio repertorio de actividades, situaciones y realidades culturales, adecuadas a diferentes tipos de alumnos.

La flexibilidad del método hace que se pueda utilizar en diversos contextos: grupos monolingües o plurilingües; grupos que aprenden en contexto de inmersión o grupos que se encuentran en un país remoto con lenguas alejadas del español.

El libro del alumno se divide en doce unidades didácticas y tres de refuerzo con actividades de preparación al *portafolio*. Asimismo, después de cada bloque tiene una “Revista Latina”, la cual trata numerosos aspectos socioculturales de los países de habla hispana. Lo anterior se completa con un amplio y claro resumen léxico y gramatical, unas tablas de conjugación y un glosario multilingüe.

Las horas de clase por cada nivel son de 120 a 150. Esto a veces representa un inconveniente para mí, porque en la mayoría de las ocasiones, los cursos que imparto en Mundo Real son bloques de 30 horas; por lo tanto, a veces ni siquiera llego a la mitad del libro. Con los alumnos, sobre todo los provenientes de empresas que contratan clases por varios meses, e incluso por un año, no ocurre esto.

Ahora bien, un inconveniente al que nos enfrentamos mis estudiantes y yo es que, *En acción* está hecho, como dije, para grupos, y yo doy clases individuales; a lo más, dos alumnos.

El *Cuaderno de actividades para el alumno* sugiere trabajo para fomentar la reflexión, el trabajo individual y la utilización de estrategias para consolidar el aprendizaje y el uso eficaz del español.

El CD de audio tiene diálogos auténticos y canciones, con el propósito de trabajar en la adaptación del alumno con varios tipos de acento de los países de habla hispana. En los niveles 1 y 2, el video sigue la estructura del libro del alumno con explotaciones didácticas que tienen muy en cuenta el componente no verbal en la comunicación. El CD-ROM ofrece actividades y ejercicios que cuentan con la posibilidad de autocorrección. Son ejercicios opcionales para que el alumno los ejecute en casa.

La *Guía para el profesor* ofrece sugerencias sobre cómo “explotar” el libro del alumno, como complemento de la secuencia didáctica.

El libro del alumno se estructura en seis unidades didácticas y una de refuerzo con actividades de preparación al *portafolio* y una revista. Además, va acompañado de un amplio resumen léxico y gramatical, así como de tablas de la conjugación de verbos. Incluye también un *Cuaderno de actividades* cuyo objetivo es fomentar la reflexión, el trabajo individual y la utilización de estrategias para consolidar el aprendizaje y el uso eficaz del español. Al final vienen las soluciones de los ejercicios.

Ahora bien, trabajar con este material no siempre fue fácil. Tuve que dividir las horas de clase, por lo general en bloques de 30, de la siguiente manera:

Alumno: Cuo Pei
Nacionalidad: china
Nivel: básico 1
Horas: 30

Libro: "En acción 1: A – A2"

10 horas: teoría

20 horas: teoría y ejercicios del libro. Esto es, aquellos ejercicios que se pueden trabajar de manera individual y con audio.

Nota: Si el alumno decide continuar con las clases se seguirá usando el mismo libro.

Quiero resaltar que a veces es necesario adaptar el vocabulario y algunos tiempos verbales que enseñan estos libros al español de México. En esos casos, que son frecuentes, yo misma me tomo el tiempo de explicar y aclarar en qué radican las diferencias. Por lo general, mis alumnos no se confunden.

Qué aprender

¿Qué clase de “conocimientos” y “aptitudes” es necesario que el alumno domine? Seguramente una respuesta rápida incluiría: pronunciación, vocabulario y gramática. Sin embargo, resulta muy compleja la operación de aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, del español. Aunque estas respuestas dan la impresión de resumir la enseñanza de un segundo idioma, en realidad no es así. Para nosotros los maestros, ante todo, es preponderante definir qué tipos de aptitudes y de conocimiento se requieren para aprender otra lengua, y cuáles el usuario competente de una lengua ya tiene. Me refiero a las aptitudes encausadas en forma predeterminada, como la ejecución de sonidos, el movimiento de las cuerdas vocales. Lo anterior, efectivamente incluye la pronunciación, el vocabulario y la gramática, pero además otros niveles de conocimiento y aptitud que podrían resultar mucho menos obvios, sin dejar de ser indispensables.

Hay numerosos factores imprescindibles. Cuando un alumno llega sin saber nada de español, comienzo las clases con un programa que elaboré atendiendo las necesidades de cada caso. En seguida el programa que realicé especialmente para el señor Klain:

Mundo Real Idiomas

Profra.: Liliana Loreda Valencia

Contenido anual del curso básico de español

Cada mes constará de 16 horas en promedio.

Fecha de inicio: noviembre de 2007

Noviembre de 2007

Módulo 1

- Diferencia y uso de los verbos *ser* y *estar*
- Género y número
- Artículos determinados e indeterminados
- Infinitivos, presente de indicativo y gerundio
- Verbos regulares e irregulares
- Pronombres interrogativos
- Expresar intenciones: *querer* + infinitivo
- Números cardinales
- Adjetivos demostrativos

Diciembre de 2007

Módulo 2

- Pretérito de indicativo en verbos regulares
- Verbos que tienen cambio de ortografía en el pretérito
- Verbos irregulares en pretérito
- Verbos reflexivos en presente y pretérito de indicativo
- *Tener* + infinitivo
- Participios

Enero de 2008

Módulo 3

- La finalidad: *para* + infinitivo
- Números ordinales
- Futuro de indicativo y su uso
- Futuro perifrástico: *ir* + *a* + infinitivo
- Verbos reflexivos en futuro

Febrero de 2008

Módulo 4

- Copretérito de indicativo y su formación
- Usos básicos del copretérito de indicativo
- El copretérito y el pretérito: dos aspectos del pasado
- Descripción de lugares. Diferencia entre *hay* y *estar*
- Expresar deseos: *me gustaría* + infinitivo
- El adjetivo calificativo

Marzo de 2008

Módulo 5

- Expresar gustos e intereses, así como opiniones
- Adverbios *también* y *tampoco*
- Usos de *muy*, *bastante*, *un poco*, *nada*
- Adjetivos y pronombres demostrativos
- Adjetivos y pronombres posesivos

Abril de 2008

Módulo 6

- Pospretérito de indicativo y su formación
- Usos del pospretérito de indicativo
- Expresiones para situar un elemento respecto a otro
- Forma impersonal del verbo *haber* en los cinco tiempos de indicativo

Mayo de 2008

Módulo 7

- Expresar deseos con el verbo *antojar*
- Diferencia entre *todos (as)* y *cada*
- Hablar de la frecuencia con que se realiza una acción: *siempre*, *a menudo*,...
- Uso del verbo *llevar*
- Diferencia entre *llevar* y *traer*
- expresiones y frases idiomáticas con *tener*, *tomar*, *estar*, *ser*, *echar*, *dar*, *hacer*, *poner*, *quedar*.

Junio de 2008

Módulo 8

- Antepresente de indicativo y su formación

- Usos del antepresente de indicativo en América (en relación con España)
- Diferencia entre el antepresente de indicativo y el pretérito del mismo modo.
- Reflexivos en antepresente de indicativo
- Se impersonal
- Conjunción causal *es que*

Julio de 2008

Módulo 9

- *Se puede* + infinitivo
- *Hay + que* + infinitivo
- Comparativos de igualdad, superioridad e inferioridad
- Pronombres átonos de objeto directo
- Pronombres átonos de objeto indirecto
- La frase conjuntiva *y además*
- Usos del verbo *seguir* + gerundio

Agosto de 2008

Módulo 10

- Imperativo afirmativo
- Partes del cuerpo
- *Deber / Debería* + infinitivo
- Conjunción consecutiva *por eso*
- Superlativos *lo mejor, lo peor*
- Oraciones condicionales

Septiembre de 2008

Módulo 11

- Usos de *ya* y *todavía no*
- Recursos para expresar sorpresa y extrañeza
- Recursos para empezar a contar una anécdota
- Recursos para introducir el desenlace final de una anécdota
- Comprensión de lectura
- El modo subjuntivo

Octubre de 2008

Módulo 12

- El presente de subjuntivo y su formación
- Usos del presente de subjuntivo
- El presente de subjuntivo en verbos irregulares

Metodología

El curso de español de nivel básico se enfoca tanto en la teoría como en la práctica. Asimismo, se apoya en el libro *En acción A*, el cual sigue las orientaciones del Marco común europeo de referencia; por lo tanto, considera al alumno como miembro de una sociedad en la que lleva a cabo actividades y tareas lingüísticas y no lingüísticas.

De igual forma, se complementa el curso con actividades apoyadas en DVD/audio.

Aspectos para tomar en cuenta:

Los temas de cada módulo pueden variar según el avance e interés del alumno, así como de la frecuencia de las clases.

En cada módulo o unidad se hace énfasis en la memorización de las terminaciones de los verbos, pronunciación, ortografía y expresión oral.

Considerar los meses que cuentan con días de asueto o vacaciones, ya que en estos casos, los temas tendrán que recorrerse y / o ajustarse.

Quiero aclarar que este programa, a pesar de que en principio se dedicó a una sola persona, sin embargo, fue hecho pensando en las clases para empresas, que por lo regular duran más de seis meses. Al alumno le entrego una copia, la cual, cuando es necesario, presenta al departamento de Recursos Humanos para así justificar las clases como “cursos de capacitación para desempeñar mejor su trabajo”.

Ahora bien, existen casos en que el alumno posee algunas nociones de español; lo habla “poquito”, dice, pero le urge mejorarlo. Para ese tipo de situaciones, Mundo Real tiene impreso un “examen de colocación”, el cual aplico yo también. A continuación una copia de dicho examen:

MUNDO REAL IDIOMAS SC

EXAMEN DE COLOCACION

ESPAÑOL

Nombre: _____

Fecha: _____

I. EN LAS SIGUIENTES ORACIONES ESCRIBA LA FORMA CORRECTA DEL VERBO SER.

- a. Yo _____ estudiante de español.
- b. Europa _____ un continente.
- c. Nosotros _____ empleados de GM
- d. Ellas _____ admiradoras de Gloria Estefan
- e. Tú _____ de Venezuela.

II. EN LAS SIGUIENTES ORACIONES ESCRIBA LA FORMA CORRECTA DEL VERBO ESTAR.

- a. El perro _____ en el jardín.
- b. Las cucharas _____ sucias.
- c. Tú _____ cansada.
- d. Yo _____ contento.
- e. Ustedes _____ de vacaciones.

III. EN LAS SIGUIENTES ORACIONES ESCRIBA LA FORMA CORRECTA DE LOS VERBOS.

- a. A mi me _____ (*gustar*) manejar en carretera.
- b. A los alumnos no les _____ (*gustar*) hacer exámenes.
- c. ¿Es verdad que no te _____ (*gustar*) las espinacas?
- d. A mí me _____ (*costar*) conjugar los verbos en pasado.
- e. A Jaime le _____ (*aburrir*) ir al cine.
- f. A ellos les _____ (*interesar*) viajar a Oriente.

IV. COMPLETE LAS ORACIONES CON EL PRETÉRITO DE LOS VERBOS.

- a. El señor García _____ (**cruzar**) el océano en un barco grande.
- b. Yo _____ (**viajar**) a España con mi familia el año pasado.
- c. María _____ (**tocar**) el piano en el concierto de la semana pasada.
- d. ¿_____ (**encontrar**) tus llaves?
- e. Nosotros _____ (**practicar**) mucho español cuando fuimos a Mérida.

Ayer Carolina _____ (**cumplir**) veinte años. Nosotros _____ (**asistir**) a su fiesta de cumpleaños. Ella _____ (**recibir**) muchos regalos. Sus padres _____ (**invitar**) a la familia y amigos. Para la cena nos _____ (**dar**) tamales, atole y pastel. Todos le _____ (**cantar**) "Las mañanitas" y ella _____ (**apagar**) las velas. Todos _____ (**bailar**) al son del mariachi. Nos _____ (**contar**) muchos chistes y _____ (**reír**) toda la noche.

V. EN LAS SIGUIENTES ORACIONES ESCRIBA EL PRONOMBRE DE OBJETO DIRECTO QUE CORRESPONDA.

- (mamá) a. El chofer trajo a mi mamá a la casa y _____ llevó al hospital.
- (los libros) b. Felipe y Ana _____ vendieron ayer.
- (ellos) c. El señor López _____ encontró en la fiesta.
- (las papas) d. La mesera se _____ sirvió crudas.
- (nosotros) e. Pablo _____ recibió en el aeropuerto.

VI. COMPLETE LAS ORACIONES CON LA FORMA CORRECTA DE LOS VERBOS ENTRE PARÉNTESIS. USE PASADO (COPRETÉRITO O PRETERITO).

El lunes pasado nosotros _____ (**estar**) comiendo tacos cuando _____ (**llegar**) José Luis y nos _____ (**avisar**) que el presidente de la compañía _____ (**firmar**) el contrato con IBM. Cuando todos _____ (**saber**) la noticia, nos _____ (**poner**) muy contentos y _____ (**decidir**) celebrar.

VII. COMPLETE LAS ORACIONES CON EL PRONOMBRE DE OBJETO INDIRECTO QUE CORRESPONDA.

- a. A mí no me caen bien los Pérez, pero a Juan _____ caen muy bien.

- b. Al bebé _____ molesta el ruido.
- c. A los muchachos _____ encanta bailar “salsa”.
- d. ¿A ti _____ gusta ir al cine?
- e. A los extranjeros _____ afecta mucho la altura de la ciudad de México.

COMPLETE LAS ORACIONES CON EL VERBO Y PRONOMBRE REFLEXIVO QUE CORRESPONDA.

- a. Juan _____ (*levantar*) a las seis todas las mañanas.
- b. Yo _____ (*cansar*) mucho en el trabajo.
- c. Ayer nosotros _____ (*aburrir*) en la fiesta.
- d. Tu _____ (*bañar*) con agua fría.
- e. Ellos _____ (*vestir*) rápidamente y salieron a pasear.

VIII. LEA EL SIGUIENTE ARTICULO Y CONTESTE LAS PREGUNTAS.

LA ENTREVISTA DE TRABAJO

Es el acaso de la entrevista de trabajo cuando se hace mas real que nunca el tópico de que “una imagen vale mas de mil palabras”. Primero, en tu puntualidad, si vas a llegar tarde avisa o pospón la entrevista; no pasa nada. Segundo, en tu vestimenta y arreglo personal. El traje con corbata es imprescindible para los hombres. Mejor oscuro, da seriedad. Nunca “jeans” y chamarra. Si no dispones de traje, mejor chaqueta azul y pantalón gris. Para las mujeres, falda mejor que pantalón. Y siempre elegante y arreglada.

En la conversación, primordial y primero: demostrar ganas de trabajar. La entrevista busca fundamentalmente sacar una fotografía real de tu personalidad. De las preguntas que te irán formulando surgirán diversas caras de tu persona. Así, pues, ¡sé tu mismo! Demuestra que te conoces, trata de no mentir nunca, aunque a veces no digas exactamente toda la verdad. ¡Ten cuidado con los estereotipos! Lo que se busca casi siempre son personas que sepan trabajar en equipo.

¿Cuáles son las preguntas típicas? Te pueden preguntar por donde menos te lo esperes: aficiones, familia, relaciones personales, cualquier cosa de tu vida privada. Una pregunta casi obligada es: “tres virtudes y tres defectos”. Lo de menos es la respuesta; lo importante, el modo de responder.

También te pueden preguntar sobre tu trabajo ideal. Da una respuesta realista: entre la verdad de lo que piensas y el contexto real. Otra pregunta: ¿Cómo te gustaría que fuera tu jefe? Da una respuesta general, pero nunca hables mal de un superior (tampoco del anterior si ya has trabajado, ni de tus padres) piensa que tu selección depende de un ejecutivo de la empresa.

En la entrevista, también te tocará el turno de preguntar. Interésate por la empresa. Si la conoces, interésate por su marcha en el mercado; si no tienes datos, pregunta por el puesto

de trabajo, las funciones que vas a desarrollar, el plazo para demostrar tus aptitudes, el horario (¡sin parecer burócrata!), de quién vas a depender, a quién acudirás en caso de duda... sobre el tema del dinero, mejor no preguntar. Deja la iniciativa a la empresa. Si te preguntan, lleva una idea lógica en la cabeza para responder de tus pretensiones económicas. Si te dan una cifra en bruto, no te importe pedir que te desglosen los conceptos y que te digan lo que cobrarás neto. Mejor dejarlo claro para que no haya disgustos después.

a. ¿Cuáles son las ideas principales que se plantean en el artículo?

b. Considerando esta información y su opinión personal, ¿cómo debe ser el candidato perfecto?

c. ¿En qué aspectos está de acuerdo y en cuáles está en desacuerdo con el artículo? ¿Por qué?

IX. ORAL

DESCRIBA QUE HACIA EN SU PAIS ANTES DE VENIR A MÉXICO.

Sin embargo, hay ocasiones en que ese examen no funciona con algunos alumnos debido a que lo contestan casi sin error, pero dejan

ver que no están en un nivel óptimo o al menos decoroso. Así, elaboré un examen con un grado de dificultad mayor que la mayoría de los extranjeros reprueban. A continuación lo presento y después le haré una crítica.

Mundo Real Idiomas

Examen de colocación

Conjuga los verbos cocer y torcer en presente.

Escoge el sinónimo del verbo en cada oración de la lista de abajo. Escribe la forma correcta del verbo en una nueva oración.

Cocer	Exigir	Desconocer	Elegir	Conseguir
Coger	Producir	Seguir	Fingir	Distinguir

- Continúa con sus clases de pintura
Agarro las monedas una por una
Ignoro el motivo de los directores
Disimulo tener interés el en proyecto
Cocinan arroz para servir con el pollo
No diferencio entre el mar y el cielo en el cuadro
Pido más esfuerzos de parte de los estudiantes
¿Seleccionas tus clases para el próximo semestre?
No logro hablar con mis cuñados hoy
Cultivo maíz y trigo en la finca

Escribe el participio de los siguientes verbos

Abrir _____ Cubrir _____ Escribir _____ Romper _____
Volver _____ Descubrir _____ Creer _____ Prever _____

Escribe oraciones con el verbo en futuro perfecto para explicar cuándo habrán ocurrido ciertas cosas.

- Elena/ graduarse/ para el año próximo.
Alfredo y Armando /mejorarse/ antes de regresar al colegio.
Nosotros/ ahorrar/ dinero antes de las vacaciones de invierno.

Yo /darte tu regalo/ antes de tu fiesta de cumpleaños.

Usted y Laura /mudarse/ para mediados del mes.

Tú /sacar/ un pasaporte para julio.

Supón que eres el maestro de ceremonias del programa de los Óscar. Les presentas las estatuillas del Óscar a los ganadores. Escribe usando el infinitivo compuesto.

Lope Cernuda / dirigir "Plátanos y cerezas" _____

Ernesto del Olmo / componer la música de "Mosquitos mágicos" _____

Ely Pantoja y Eduardo Campos / escribir el guión de "Agua hervida" _____

Memo Morado / actuar en "Langostas en el cielo" _____

Silvia López / hacer la escenografía de "Alma y corazón" _____

Escribe lo que la gente dijo y preguntó sobre los planes para una fiesta. Usa el condicional, o pospretérito.

Victoria nos dijo que le _____ (gustar) tener una fiesta en su casa.

Pablo le preguntó a Victoria si ella _____ (querer) planearla para el sábado.

Victoria nos aseguró que no _____ (haber) problema con esa fecha.

Isabel quería saber lo que nosotros _____ (poder) traer.

José y yo le dijimos que _____ (hacer) galletas y pasteles para la fiesta.

Todos le prometimos a Victoria que _____ (venir) muy temprano para ayudarle con los preparativos.

Expresa probabilidad o conjetura en el pasado al contestar las preguntas.

¿Qué hora era cuando volvieron a casa? _____

¿Cuántos invitados había en la fiesta? _____

Escribe lo que la gente quiere para los demás.

Elena: esperar / sus cuñados: tener éxito. _____

El señor Ayala: pedirles / sus suegros: venir a verlos el domingo. _____

La madrina: alegrarse / su ahijado: sacar buenas calificaciones. _____

Cambia los verbos de la oración independientes según los verbos que aparecen entre paréntesis, y los verbos de las oraciones dependientes del presente de subjuntivo a pretérito de subjuntivo.

Felipe les sugiere que vayan a una discoteca. (sugirió) _____

Felipe espera que Angélica baile con él toda la tarde. (esperaba) _____

Teodoro también desea que Angélica pase la tarde con él. (deseaba) _____

Angélica teme que los dos chicos tengan celos. (temía) _____

Pasa a superlativo los siguientes adjetivos.

Lindo _____ Aplicado _____ Feo _____ Largas _____

Feliz _____ Fácil _____ Bueno _____ Malo _____

Escoge el pronombre relativo *el que, (la que, los que, las que) o lo que* para completar las siguientes oraciones.

Me cayeron muy bien los turistas a _____ conocimos en la excursión.

Los Merino nos invitaron a pasar el fin de semana en su barco, _____ nos agradó mucho.

Nadie vio llegar a Isabel, _____ nos sorprendió.

Crítica a mi propio examen

Al revisar con mi asesor el anterior examen, me he dado cuenta de que tengo errores, de los que ni siquiera yo me había percatado, y mucho menos mis alumnos. Confieso la pena que esto me produce: escribir de manera tan confusa y mal redactada; sin embargo, decidí no corregir nada y copiarlo íntegro. De ahí surge este capítulo. Claro, de ahora en adelante cuando aplique este examen a algún alumno, estará corregido. A continuación hago evidentes dichos errores.

Las instrucciones no siempre son claras; por ejemplo ésta: “Escoge el sinónimo del verbo en cada oración de la lista de abajo. Escribe las formas correctas del verbo en una nueva oración”. Revisando el examen con Bulmaro, mi asesor, resulta que ni él mismo — lector obviamente de primera categoría — comprendió las instrucciones; ahora imaginemos a un extranjero: pobre, no va a entender nada.

Asimismo, noté que en el segundo ejercicio, en la cuarta oración, cometí un error muy simple, quizá hasta bobo, pero sin embargo a los extranjeros les pasa inadvertido. Consiste en una simple errata: *Disimulo tener interés el en proyecto*. Lo curioso aquí es que ni yo misma me había dado cuenta.

Al revisar uno de los reactivos surgió un dilema. Se supone que el título con el que se nombra a los conocidos premios cinematográficos es “El Óscar”. Ahora bien, el plural en español es “Los Óscares”; sin embargo, en las instrucciones yo empleé el

término “Los Óscar”, ya que así es como se le denomina comúnmente. En el instante de revisarlo mi asesor notó el error. Yo, por mi parte, le refuté aquello, pues a consideración mía debe ponerse en singular con el artículo en plural, ya que “Óscar” es el nombre propio del los premios. Asimismo, así es como se llaman en el mundo del espectáculo. Mi asesor, asintió; sin embargo, él sugiere que use el plural: *Los Óscares*. Ya sé que habrá quien diga que hay círculos sociales, donde la gramática es más bien desconocida. La Real Academia explicó al respecto de plural:

Puesto que los nombres propios, a diferencia de los comunes, no designan clases de seres, sino que sirven para identificar un solo ser de entre los de su clase, no suelen emplearse en plural. Sin embargo, al existir seres que comparten el mismo nombre propio, sí cabe usar éste en plural para designar varios referentes: “Los Javieres que conozco son todos muy simpáticos”; “En América hay dos Córdoba, una en la Argentina y otra en México”. Al respecto, conviene tener en cuenta lo siguiente:

- a) Los nombres de pila hacen el plural de acuerdo con las reglas generales: “las Pilares, las Cármenes, los Pablos, los Raúlés, los Andreses”.*
- b) Los apellidos se mantienen invariables cuando designan a los miembros de una misma familia: “Mañana cenamos en casa de los García”; “Los Alcover se han ido a vivir a Quito”. Cuando se emplean para designar un conjunto diverso de individuos que tienen el mismo apellido, el uso vacila entre mantenerlos invariables o añadirles las marcas propias del plural de acuerdo con su forma. La tendencia mayoritaria es mantenerlos invariables, sobre todo en el*

caso de apellidos que pueden ser también nombres de pila, para distinguir ambos usos: “Los Alonsos de mi clase son muy simpáticos” (nombre de pila) y “Los Alonso de mi clase son muy simpáticos” (apellido); o cuando se trata de apellidos que tienen variantes con -s y sin -s, como Torre(s), Puente(s) o Fuente(s): “En mi pueblo hay muchos Puente” (gente apellidada Puente) y “En mi pueblo hay muchos Puentes” (gente apellidada Puentes). Salvo en estos casos, los que terminan en vocal admiten con más naturalidad las marcas de plural que los que acaban en consonante: “En la guía telefónica hay muchísimos García”s (pero también hay muchísimos García), frente a “¿Cuántos Pimentel conoces?” (más normal que “¿Cuántos Pimenteles conoces?”). Los apellidos que acaban en -z se mantienen siempre invariables: los Hernández, los Díez.

- c) Los nombres de dinastías o de familias notorias también vacilan. La mayoría tienden a permanecer invariables: los Habsburgo, los Trastámara, los Tudor, los Borgia; pero otros se usan casi siempre con marcas de plural: los Borbones, los Austrias, los Capuletos.*
- d) Cuando se usa una marca comercial para designar varios objetos fabricados por dicha marca, si el nombre termina en vocal, suele usarse con la terminación -s característica del plural, mientras que, si termina en consonante, tiende a permanecer invariable: “Hay tres Yamahas aparcadas en la puerta”; “Los Opel tienen un motor muy resistente”. Lo mismo ocurre con los nombres de empresas, cuando designan varios de sus establecimientos: “Últimamente han abierto muchos Zaras en el extranjero”; “Hay dos Benetton en Salamanca”. Si el nombre es compuesto, permanece invariable: “Los nuevos Corte Inglés de la ciudad son muy grandes”.*

Después de leer lo que dicta la Real Academia, veo mi rotundo error, y como siempre el acierto de Bulmaro. Así, los Óscares es lo correcto.

En otro reactivo la instrucción es cambiar a tiempo pretérito los verbos que se piden, con el fin de expresar una acción pasada en contexto futuro. En los ejercicios menciono los verbos *querer, haber, poder*. Aquí surge un tema específico: el aspecto verbal, mismo que en seguida explico. Pero antes quiero señalar que debido al aspecto en los verbos que acabo de mencionar, muchos de mis alumnos llegan a confundirse, ya que la regla no les resulta clara. Ésta dice: *El pretérito de subjuntivo se usa en oraciones sustantivas dependientes en vez del presente de subjuntivo cuando el verbo de la oración principal sea en copretérito, pretérito, pospretérito o antecopretérito de indicativo*¹. Y da estos ejemplos:

Queríamos que lo hicieras (copretérito)

Quisimos que lo hicieras (pretérito)

Querríamos que lo hicieras (pospretérito)

Habíamos querido que lo hicieras (antecopretérito)

Para ellos todo esto es muy complicado y confuso, sobre todo para los angloparlantes, y qué decir para los que su lengua tiene otras raíces, como la eslava. Por todo esto, muy a menudo mis alumnos cometen errores, pero, especialmente llegan a la clase preguntándome: “¿Por qué la gente dice *quería que fuera con él* y no

¹ Véase Gordon, Ronni L. p. 158.

quiso que fuera con él?" Es ahí cuando entran dos dilemas: el primero: debo enseñarles el arte de hablar bien como lo dicta la gramática, o instruirles las reglas gramaticales, sí, pero también a adquirir y usar el español como lo usamos en la realidad. Lo segundo es precisamente el siguiente tema.

El aspecto verbal

El aspecto verbal —según Elena de Miguel²— alude a la información (o conjunto de informaciones) que un predicado proporciona sobre la manera en que se desarrolla y distribuye un evento³ en el tiempo. Tal información puede manifestarse formalmente de muy diversas maneras en las distintas lenguas. En español y otras lenguas romances se oponen las formas de un mismo verbo por medio de afijos flexivos —el caso de la pareja perfecto simple / imperfecto (llegó / llegaba) —.

En la cuestión concreta del español, la información aspectual puede venir proporcionada por las unidades léxicas cuando éstas funcionan como predicados. En concreto, los verbos (los predicados por excelencia) son portadores, por el propio contenido semántico de su raíz, de información relacionada con el modo en que tiene lugar el evento que describen: con o sin límite, con o sin duración, de forma única o repetida, etc. Esta noción léxico semántica es lo

² Esta lección acerca del aspecto verbal está tomada de Elena de Miguel. Véase Bosque, p.2979.

³ Con el término *evento* se alude a cualquier tipo de 'situación' o 'acontecimiento' denotado por un predicado.

que se conoce tradicionalmente con el término alemán de *Aktionsart* o con su traducción más frecuente, “modo de acción”.⁴

La estrecha relación existente entre el tiempo y el aspecto verbal es consecuencia del hecho de que ambas nociones tienen que ver con la temporalidad de los eventos verbales, si bien otorgan a ésta un tratamiento diferente. En efecto, el ‘tiempo’ es una categoría deíctica: localiza el evento verbal en un tiempo externo, orientándolo bien en relación con el momento de habla, bien en relación con el tiempo en que tiene lugar otro evento. El aspecto, en cambio, se ocupa del tiempo como una propiedad inherente o interna del propio evento: muestra el evento tal y como éste se desarrolla o distribuye en el tiempo, sin hacer referencia al momento del habla. Es decir, el aspecto refleja la “constitución temporal interna de una situación”.

En el estudio realizado por Shirai y Andersen (1995), los autores clasificaron los verbos por su aspecto inherente al léxico en verbos de cambio de estado: éstos son los que expresan eventos puntuales en los que el participante sufre una transformación (*achievement*), es decir, acciones instantáneas: *tapar, aventar, lanzar, poner, morir*; verbos de actividad (*activity*), que expresan acciones durativas con un final arbitrario: *nadar, jugar, correr, bailar, cantar*; eventos con un final claro (*accomplishment*): *construir* y verbos de estado (*state*), que denominan acciones durativas y estáticas que no

⁴ Véase Bosque, p.2979.

parecen tener un final: *ser, estar, tener, esperar, desear, querer, etc.*⁵ Al parecer, estos verbos de estado son los que hacen que la mayor parte de los extranjeros se confunda. Éstos no saben si usar pretérito indefinido o imperfecto. Para ellos es lo mismo, no notan la diferencia. Esto no sucede en aquellos cuya lengua materna es romance; con ellos la situación es fácil.

Las formas simples de la conjugación, con excepción del pretérito indefinido (en la nomenclatura de Andrés Bello: pretérito) expresan aspecto **imperfecto** (copretérito), esto es, acción inacabada. Las formas compuestas y el pretérito indefinido expresan aspecto **perfecto**, es decir, acción acabada. Esto es lo que indica la gramática. Sin embargo, en la práctica a veces, debido al mismo aspecto, la situación es diferente. Para explicarlo, transcribo el ejercicio al cual me refiero, y por el cual también surge este tema:

Cambia los verbos de la oración independientes según los verbos que aparecen entre paréntesis, y los verbos de las oraciones dependientes del presente de subjuntivo a pretérito de subjuntivo.

Felipe les sugiere que vayan a una discoteca. (sugirió) _____

Felipe espera que Angélica baile con él toda la tarde. (esperaba) _____

Teodoro también desea que Angélica pase la tarde con él. (deseaba) _____

Angélica teme que los dos chicos tengan celos. (temía) _____

Aquí suceden varias cosas. Las instrucciones no se entienden, aun cuando alguna vez yo pensé que eran claras. Hoy las leo y mientras más las leo, menos entiendo. Quizá mi asesor me sugestionó. Como

⁵ Véase De los Reyes Vizcarra, p. 7.

sea, debo cambiar esa redacción, si quiero que mis estudiantes sepan qué es lo que se pide. Para eso, es indispensable un análisis de lo que pienso que quiero decir:

1. Hay una oración principal que yo erróneamente llamé “independiente”.
2. Dejé una errata en “independientes”.
3. Di de antemano las respuestas.

El ejercicio podría quedar así:

Convierta los verbos en infinitivo a la forma correcta. El de la oración principal a pretérito indefinido o imperfecto según convenga; el de la subordinada al subjuntivo correspondiente.

Felipe les _____ (sugerir) que _____ (ir) a una discoteca.

Felipe _____ (esperar) que Angélica _____ (bailar) con él toda la tarde.

Teodoro también _____ (desear) que Angélica _____ (pasar) la tarde con él.

Angélica _____ (temer) que los dos chicos _____ (tener) celos.

Creo que con esta redacción se entiende mejor, y mis estudiantes no tendrán ningún tipo de trampa. (Tengo necesidad de confesar que lo peor que he hecho en la vida es haber elaborado este último reactivo que ni yo misma entendía. ¡Pobres de mis alumnos!).

Ahora bien, fue este ejercicio el que me metió en todo este lío del aspecto verbal. Lo que las instrucciones “tratan” de indicar es que, según la regla, se debe cambiar el verbo de la oración principal a pretérito, copretérito, pospretérito o antecopretérito; y posteriormente el verbo de la subordinada a pretérito también pero de modo subjuntivo. Sin embargo, a mi asesor y a mí se nos ocurrió que él resolviera mi examen. Al momento de hacerlo,

automáticamente en la segunda, tercera y cuarta oración, él respondió: *Felipe esperaba que Angélica bailara con él toda la noche; Teodoro también deseaba que Angélica pasara la tarde con él, y Angélica temía que los dos chicos tuvieran celos.* Si se pone atención, él, como seguramente todos los hispanohablantes, no escribió los verbos de las oraciones principales en pretérito indefinido como lo pedían las instrucciones, sino que los escribió en pretérito imperfecto o copretérito, como lo hablamos en realidad: *esperaba* y no *esperó*; *deseaba* y no *deseó*; *temía* y no *temió*, debido a que estos verbos tienen aspecto.

En el siguiente ejercicio, parece que se repite el problema anterior, no en cuanto a mi redacción sino en lo referente a la solución misma. Resulta que al darlo a hispanohablantes, la mayoría contestó gramaticalmente mal; es decir, en vez de pospretérito o condicional como lo dicta la regla, emplearon imperfecto en las oraciones con verbos que tienen aspecto: *Pablo le preguntó a Victoria si ella quería planearla para el sábado; Victoria nos aseguró que no había problema; Isabel quería saber lo que nosotros podíamos traer.*

Escribe lo que la gente dijo y preguntó sobre los planes para una fiesta. Usa el condicional, o pospretérito.

Victoria nos dijo que le _____ (gustar) tener una fiesta en su casa.

Pablo le preguntó a Victoria si ella _____ (querer) planearla para el sábado.

Victoria nos aseguró que no _____ (haber) problema con esa fecha.

Isabel quería saber lo que nosotros _____ (poder) traer.

José y yo le dijimos que _____ (hacer) galletas y pasteles para la fiesta.

Todos le prometimos a Victoria que _____ (venir) muy temprano para ayudarle con los preparativos.

Los extranjeros lo responden bien, dado que ellos siguen las reglas. Sin embargo, en varias ocasiones aquí me surge un problema, pues muchas veces ellos llegan a la clase con el reclamo acerca del pospretérito (o condicional como ellos siempre lo nombran) que yo les enseño que debe usarse en oraciones subordinadas cuando en la principal el verbo está en pretérito, cuando la “gente en la calle” lo dice en imperfecto. Es aquí donde tengo que explicarles que la norma no hace al hablante, y lo que importa es entender por contexto; porque nos guste o no, la gramática se rompe en la calle.

Respecto a este examen que yo misma elaboré, me gustaría confesar que a propósito tiene algunas “trampitas” con el fin de que los prospectos de alumnos lo contesten incorrectamente y así “se den cuenta” de que no saben y los obligue al curso. Sin embargo, me queda cierta angustia existencial: no sé si esto es moralmente correcto o no, porque lo hago para mi conveniencia.

Ha habido alumnos que aprueban ese examen, y aun así manifiestan que quieren tomar el curso para mejorar su español en vocabulario, pronunciación o redacción. Las clases, entonces, son de conversación. En cada una escogemos un tema y lo desarrollamos; cuando es necesario, explico algún término, o el porqué de alguna conjugación, además de compilar un buen número de palabras. Otras veces, simulamos situaciones, en las cuales, no obstante, se siente la necesidad de la gramática. Asimismo, me gustaría mencionar que estas sesiones resultan bastante entretenidas y

enriquecedoras, por ser una ventana cultural para mí que no he viajado nunca al extranjero.

Análisis de errores

Cuando el alumno ya lleva tiempo en las clases, y “no avanza”, conviene aplicar el análisis de errores.

Entonces divido en categorías los niveles de conocimiento y aptitud que implica el uso de la lengua mediante el procedimiento de análisis de errores. En seguida mostraré dos textos de un estudiante eslovaco de español con cuatro meses de inmersión; transcribo fielmente dos recados electrónicos:

Hola liliana,

Disculpe, no puedo tener clase esta semana y tambien proxima semana porque soy en Cancun con mi esposa. Pero quiero invitar te y tu novio a la cena con mi esposa en proxima semana ok? Voy a escribir te una email ok sobre eso? ok?

Saludos,
rado

Otros ejemplos:

Hola Liliana,

Lo siento mucho, muchisimo para no venir a la classe hoy. Tuve una junta con mi jefe de 4pm hasta ahora 6:40pm. No podía marcharse(?? to leave the meeting). Tambien no podía llamar te porque tengo tu numero de telephono que es incorrecto: 55 20134828. Simplemente no funciona. Disculpe para hoy. Espero que no esperas mucho para mi en Starbucks. Proxima vez voy a pagar te tambien para hoy porque este es mi falta.

Hasta luego,
rado

AH MUY BIEN VOY A ESTAR AYA A LAS 6:30. NOS VEMOS. RADO.

Ahora el texto de una alumna hindú con 5 meses de inmersión:

hi liliana,

si tienes tiempo, podemos vernos unos de los dias que vienen? no estoy tomando clases de espanol pero me gustaria aprender mas!

para mi alguna manana de 10 hasta 12 esta bien. {vivo muy cerca de miguel angel de quevedo metro, so tambien podemos meet alli.}

let me know! {lo siento mucho si estoy grosera en espanol! }

best,

pritha

Como se puede advertir, están llenos de errores y deficiencias de diversos tipos. Así, lo primero que hago es identificar las distintas *categorías* de errores. Por ejemplo, los textos contienen varios errores ortográficos; por lo tanto, una categoría es la “ortografía”, otra sería “mal manejo del clítico y proclítico”. En otras palabras, al identificar las categorías de error, se identifican las categorías de conocimientos y aptitudes que implica el uso de una lengua extranjera, en este caso el español. A continuación muestro un esquema que ayuda en estos casos:

Alumno: Radovan

Nacionalidad: eslovaca

Tiempo: cuatro meses de inmersión

Categorías de error (primer recado electrónico):

Ortográfico: no usa mayúsculas en los nombres propios, no emplea acentos.

Morfofonológico: classe

Mal uso de las conjunciones: “no puedo tener classe esta semana y también proxima semana” en vez de ‘ni tampoco la próxima semana’.

Omisión de artículos.

Mal manejo de verbos: no le queda clara la diferencia entre `ser` y `estar`.

Omisión de preposiciones.

Mal manejo del clítico.

Uso de formas idénticas: "Voy a escribir te una email ok sobre eso? ok?"

Es necesario advertir que la ortografía en realidad no es obstáculo para la comunicación, dado que ningún lector lee con el error, sino que automáticamente, mejor dicho inconscientemente, se hace la corrección. Pero hay otro aspecto que sí importa, es decir, el uso del vocabulario. Cuando los estudiantes emplean una palabra por otra, no todo el mundo los entiende; aunque yo como maestra sí porque conozco el "código de transición", como es obvio en los ejemplos de arriba.

Esto me ayuda a esclarecer lo que se asocia con la categoría, y luego a desarrollar, en estrecha relación con éstas, lo que se necesita aprender, y sobre todo, qué necesito yo enseñar, o dónde es urgente enfocar la enseñanza.

Mis estudiantes y sus errores

Se sabe que el lenguaje de un estudiante de una lengua extranjera — en este caso, del español, — nunca es más interesante que cuando se equivoca. Cuando emite enunciados correctos y libres de errores, éstos dicen poco de lo que en realidad es¹. Así, cuando mis alumnos cometen algún error, como maestra puedo ver en el nivel que están y dilucidar por qué lo cometieron.

A menudo, algunos de mis alumnos dicen *Yo estoy hambre* en lugar de “tengo hambre”. En términos lingüísticos a este fenómeno se le conoce como *transferencia negativa* o *interferencia*. Este término, según los conductistas², se basa en la lógica de que el aprendizaje de idiomas es una cuestión de formación de hábitos: cuando se aprende un nuevo hábito, los hábitos viejos (ya aprendidos) ejercen un efecto sobre el proceso de aprendizaje. De este modo, la observación de los efectos de un hábito en el aprendizaje de otro se conoce como *transferencia*. Hay dos tipos de transferencia: positiva y negativa. Según la positiva, dos hábitos tienen ciertos aspectos en común, de modo que, conocer un hábito ayuda a aprender el otro; según la negativa, un hábito interfiere, vicia o distorsiona el aprendizaje de otro.

¹ Véase Johnson, p. 101.

² Ídem, pp. 102-105.

Así pues, y retomando el ejemplo que líneas arriba mencioné, es muy común que mis estudiantes tengan aprendida toda la teoría, y que en clase resuelvan eficazmente los ejercicios, pero que a la hora de participar en una conversación cometan errores como el que mencioné. Esto sucede porque comparan su lengua materna, su estructura, sus sonidos, su léxico, con el español. Por eso, los elementos que son similares a su lengua nativa les resultan más sencillos, y las áreas en que difieren se les dificultan.

Cabe mencionar que un factor que determina esto es el nivel en que se encuentra el estudiante. Los de nivel más bajo muestran particular tendencia a la transferencia negativa, dado que, para ayudarse cuando tienen dificultades, disponen de menos recursos del español y se fían demasiado en su lengua nativa. Otro caso: cuando no saben una palabra o desconocen su estructura, sencillamente echan mano de sus equivalencias en su lengua materna.

Lo que hago en esos casos es, primero, tratar de identificar el origen del error. Casi siempre proviene de una traducción fonética y literal del inglés al español, normalmente hecha a base de errores sintácticos o gramaticales. Para evitar la transferencia negativa, existe una tabla de *idioms* o, expresiones idiomáticas, que muestro en el apéndice.

Asimismo, pienso en mis propias experiencias de aprendizaje del inglés y trato de aplicar, con mis estudiantes, lo que funcionó en mi caso. Esto en muchas ocasiones ayuda. Por ejemplo: recuerdo

que en mis clases de inglés leíamos obras de teatro hechas por los mismos directivos de la escuela. Éstas trataban de temas cotidianos a los que nos enfrentamos en la vida diaria; asimismo, los diálogos contenían un vocabulario muy útil para la comunicación. Los repetíamos en inglés procurando nunca ver la traducción que estaba a un costado de los diálogos. Así, mejorábamos la pronunciación y la fluidez, adquiriendo nuevo vocabulario o nuevas frases. Lo mismo he hecho con mis alumnos, pero a la inversa. Es decir, esas mismas obras teatrales que tanto me sirvieron en inglés, las conservo y se las doy a mis estudiantes para que las leamos en clase, obviamente tapando la traducción del inglés. Primero yo las leo, y después ellos. Al terminar esto, las leemos juntos, renglón por renglón, u oración por oración. De este modo, por la falta de una grabadora o un reproductor de sonido, — ya que a veces imparto las clases en alguna cafetería — ellos escuchan mi pronunciación y tratan de imitarla. Posteriormente, les pido que volteen las hojas y me cuenten la historia, y si no la recuerdan que la inventen, no importa, ya que mi propósito es que hablen y dominen los nervios. Con esta dinámica he visto resultados favorables, pues adquieren nuevas palabras, forman nuevas frases con ellas debido a que al leer, inconscientemente, adquieren la sintaxis del español.

Marco Común Europeo de Referencia¹

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua.

El proyecto fue propuesto en un congreso internacional celebrado en Suiza en noviembre de 1991 y desarrollado por el Consejo de Europa.

En principio, establece una serie de niveles para todas las lenguas a partir de los cuales se favorece la comparación u homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas.

Configuración inicial

Recopilando información acerca de los distintos niveles propuestos por otras entidades y autores, en un inicio, los encargados del proyecto observaron que el número más adecuado de niveles para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas es de seis, perteneciendo cada par a la parte inferior y superior de los niveles *básico*, *intermedio* y *avanzado*, respectivamente. Con base en esto, se elaboró una distinción inicial en tres bloques amplios, ramificándose cada uno en otros dos niveles más restrictivos:

- **Bloque A:** Usuario básico.

¹ Este tema lo tomé de http://www.edu.gva.es/ocd/sedev/es/marc_eur_comun.htm

- **Nivel A1:** *Acceso.*
- **Nivel A2:** *Plataforma.*
- **Bloque B:** Usuario independiente.
 - **Nivel B1:** *Umbral.*
 - **Nivel B2:** *Avanzado.*
- **Bloque C:** Usuario competente.
 - **Nivel C1:** *Dominio operativo eficaz.*
 - **Nivel C2:** *Maestría.*

Configuración actual

El desarrollo posterior del Marco Común Europeo de Referencia permite la simplificación del esquema anterior al siguiente, que facilita en gran medida la comprensibilidad de la información a los usuarios:

- **Nivel A1:** Corresponde al nivel *principiante*.
- **Nivel A2:** Corresponde al nivel *elemental*.
- **Nivel B1:** Corresponde al nivel *intermedio*.
- **Nivel B2:** Corresponde al nivel *intermedio alto*.
- **Nivel C1:** Corresponde al nivel *avanzado*.
- **Nivel C2:** Corresponde al nivel *muy avanzado*.

Sin embargo, el MCER delimita las capacidades que el alumno debe controlar en cada uno de los niveles para las categorías *comprender*, *hablar* y *escribir*. La categoría *comprender* integra las destrezas *comprensión auditiva* y *comprensión de lectura*; la categoría *hablar* integra las de *interacción oral* y *expresión oral* y la categoría

escribir comprende la destreza *expresión escrita*. En el apéndice
muestro a detalle cada categoría.

Método comunicativo

El método comunicativo, extensión del método audiolingual, pone énfasis en ayudar a los alumnos a que la lengua que están aprendiendo la usen en una gran variedad de contextos y dando importancia al aprendizaje de las funciones de la lengua.

El método audiolingual surgió como resultado directo de la necesidad de poseer buen dominio oral y auditivo de una lengua extranjera durante y después de la [Segunda Guerra Mundial](#). Está íntimamente relacionado con el [conductismo](#), por lo que los elementos centrales de la instrucción son los ejercicios de repetición, ejercicios de automatismo (*drills*) y la creación de hábitos. Los defensores del método audiolingual vieron además la necesidad de poner énfasis en la precisión lingüística, aduciendo que la repetición continua de errores llevaría a la adquisición de estructuras incorrectas y a mala pronunciación.

En la clase, las lecciones normalmente se organizaban a partir de una estructura gramatical presentada en diálogos cortos. Normalmente los alumnos escuchaban una y otra vez numerosas conversaciones grabadas y luego intentaban repetir con exactitud la pronunciación y las estructuras gramaticales de estos diálogos.

Los detractores del método audiolingual afirmaban que demasiado énfasis en la repetición y en la precisión lingüística no ayudaba a los alumnos a adquirir competencia comunicativa en la lengua meta. Buscaron nuevas formas de presentar y organizar la enseñanza de la lengua y defendieron el método nocional-funcional

y el método comunicativo como las estrategias más eficaces para enseñar una lengua extranjera.

Sin embargo, tanto en mi caso como en el de mis alumnos, el método audiolingual ha dado buenos resultados. La repetición constante ayuda bastante a mejorar la pronunciación y a la creación de hábitos. En cierto modo, me atrevo a decir que la memorización de diálogos cortos resulta eficaz para “animarse a hablar”, con esto no quiero decir que el alumno se vuelva un merolico autómatas, sino que tanto en español como seguramente en otras lenguas, hay frases ya hechas y únicas para determinadas situaciones. Así, la repetición es fundamental sobre todo para aquellos alumnos que están en el nivel básico o intermedio; si bien, no se trata de imitación propiamente.

Volviendo, el Método comunicativo, a diferencia del audiolingual, su principal objetivo es ayudar a los alumnos a crear frases con significado, en lugar de construir estructuras gramaticales perfectamente correctas o a conseguir la pronunciación perfecta. Esto significa que el aprendizaje de la lengua extranjera se evalúa teniendo en cuenta el modo como el alumno desarrolla su competencia comunicativa, la cual se podría definir como la capacidad que tiene el alumno para usar sus conocimientos sobre los aspectos formales y sociolingüísticos de la lengua para comunicarse de manera adecuada.

El método comunicativo se caracteriza por ser un enfoque de enseñanza general y no un método de enseñanza con prácticas de

clase claramente definidas. Como tal, a menudo se le define por medio de una lista de principios o características generales. Una de las listas más conocidas es la de las cinco características del método comunicativo, elaboradas por David Nunan en 1991:

1. Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción.
2. Introduce textos reales en la situación de aprendizaje.
3. Ofrece a los alumnos oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua.
4. Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje en el aula.
5. Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

Estas cinco características son las que propugnan los defensores del método comunicativo; intentan demostrar mayor interés en las necesidades y deseos de sus alumnos y en la relación que existe entre la lengua que se enseña en sus clases y la que se utiliza fuera del aula. Bajo esta definición tan amplia, cualquier tipo de enseñanza que ayude al alumno a desarrollar su competencia comunicativa en un contexto real se considera la forma de enseñanza aceptable y beneficiosa. De este modo, las actividades realizadas en las clases basadas en el método comunicativo suelen incluir actividades en parejas y en grupo en las que se requiere la negociación y la cooperación de los alumnos, actividades enfocadas a adquirir fluidez y que animen a los alumnos a aumentar su

confianza; juegos de simulación (*role playing*) en que los alumnos practican y desarrollan las funciones de la lengua, y también actividades enfocadas a adquirir buen uso de la gramática y la pronunciación.

Las actividades de clase en el método comunicativo son:

- Juegos de simulación (*role playing*)
- Entrevistas
- Intercambio de información repartida entre alumnos
- Juegos
- Intercambio de idiomas
- Encuestas
- Trabajo en parejas
- Aprender enseñando

Es importante mencionar que no todos los cursos que aplican el método comunicativo se limitan solamente a estas actividades. Algunos profesores, por ejemplo, piden ocasionalmente a sus alumnos que realicen ejercicios gramaticales o que hagan en casa ejercicios de automatismo no comunicativos. Esto consiste en llenar oraciones con espacios en blanco; como:

El campo

al atardecer	at the end of the day	fresco	fresh
el bosque	woods	el lago	lake
el campo	field	merendar (e > ie)	to picnic
la casa de campo	country house	el monte	mountain
cultivar	to grow, raise	nadar	to swim
la flor	flower	la sierra	mountains, mountain range

Yo ____ (1. vivir) en Madrid con mis padres y mis hermanos Jaime y Marisol. Jaime ____ (2. ser) el mayor de los tres. Yo ____ (3. ir) al colegio y ____ (4. hacer) todas las cosas que ____ (5. soler) hacer los niños. Mis hermanos, mis amigos y yo ____ (6. ir) al cine, a los partidos de fútbol y a las fiestas. Lo que más me ____ (7. gustar) de aquellos años ____ (8. ser) la estancia en la casa de campo. Allí en la sierra de Guadarrama mis padres, mis hermanos y yo ____ (9. pasar) el mes de agosto. El aire ____ (10. ser) tan fresco y puro y no ____ (11. hacer) tanto calor como en Madrid. ____ (12. Haber) un campo detrás de la casa donde mis hermanos y yo ____ (13. jugar) al fútbol. Mi mamá ____ (14. cultivar) rosas y buganvillas en el jardín. ¡Qué hermosas ____ (15. ser)! Toda la casa ____ (16. oler) divinamente a flores. Nosotros ____ (17. salir) a merendar en el bosque todas las tardes. (Nosotros) ____ (18. Subir) en el monte hasta llegar a un lugar desde donde se ____ (19. ver) todo el valle. Mamá nos ____ (20. servir) los bocadillos más sabrosos del mundo. A veces papá nos ____ (21. leer) un cuento. Nosotros siempre ____ (22. ir) a nadar en uno de los lagos cristalinos de la sierra. Al atardecer (nosotros) ____ (23. estar) muy cansados. Mis hermanos ____ (24. volver) caminando a la casa pero papá me ____ (25. llevar) a mí en brazos porque yo ____ (26. ser) el bebé de la familia. ¡Qué felices recuerdos!

Nota cultural

- **La sierra de Guadarrama** es una cadena de montañas que queda en el centro de España, entre Madrid y Segovia. El pico más alto de la sierra es el de Peñalara, a 2.405 metros de alto. Muchos madrileños pasan sus vacaciones de verano o de invierno en la sierra. Casi todos los españoles, como casi todos los europeos, salen de vacaciones durante el mes de agosto.
- El metro equivale a 3.281 pies.

Semejantes ejercicios crean hábitos lingüísticos: de sintaxis, de coordinación, de sentido, de género, etc., aunque sin duda son aburridos, lo cual acaso se deba a que, como este enfoque es un tanto reciente, los profesores todavía desconocemos el modo pleno de su utilización, o bien, como en mi caso personal, suele resultar problemático ya que las horas de clase no son suficientes para explotarlo.

La gramática y la formación de hábitos en mis alumnos

La formación de hábitos, dada mi experiencia, me parece muy importante, “Aprender una lengua extranjera *no* consiste en aprender *sobre* la lengua, sino en desarrollar un conjunto de nuevos hábitos”, y así lo he constatado. A dichos hábitos se les llama *correlatos de conducta de modelos sintácticos y fonológicos*¹.

LA GRAMÁTICA. Una definición de gramática es la siguiente: “sistema particular de instrumentos que la lengua usa para señalar uno de los varios niveles de significado”². Y el objetivo de enseñarla es, en términos lingüísticos, que los alumnos la usen en la práctica y sean capaces de producir y responder a las señales del significado estructural sin necesidad de que sean explícitamente conscientes de los principios gramaticales implicados.

Sin embargo, hoy en día nos hemos complicado la vida con definiciones como la de arriba que confunden y desaniman. Una definición rápida y concisa es la que da la Real Academia Española: *Arte de hablar y escribir correctamente una lengua*. Y en ésta se resume mi trabajo como maestra.

A todo esto, recuerdo que antes de que diera mi primera clase, me dijeron que mi labor era impartir la gramática, tan fácil como eso, y fue lo que intenté. Pero con el tiempo me fui dando cuenta de

¹ Véase Álvarez Méndez, p. 165.

² Ídem, p. 166.

que había que hacer que cada estudiante desarrollara hábitos; para eso, les daba, y doy todavía, gran cantidad de los llamados “modelos orales” con la finalidad de enseñar asociaciones habituales entre palabras y modelos para que las adquirieran, no sé aún si consciente o inconscientemente.

Asimismo, en cada clase hablo lo más que se pueda, pero ahora a una velocidad ya no “normal”. Explico esto: al principio cuando comencé a dar las clases, para saber a qué me iba yo a enfrentar decidí buscar literatura acerca de las clases de español a extranjeros. Ciertamente encontré muy poco, casi nada. De hecho, ahora sé que la bibliografía pertinente o es española (de España) o de los setenta del siglo pasado. En alguna de las conferencias de carácter preparatorio se nos enseñó que para ser maestro de algún idioma es necesario comenzar, desde el principio, perdón por la redundancia, a hablar con el alumno en la lengua meta a una velocidad “normal”. También recuerdo que en una plática de *Larousse* a la que en alguna ocasión nos envió Mundo Real, dijeron varias maestras que uno debía introducir al alumno al español tal y como es el uso en todos sus aspectos, obviamente incluyendo hablarles a la velocidad que acostumbramos. Esto me pareció un tanto ilógico; aún así, mi deber era confiar en lo que los expertos lingüistas decían. Yo era una neófita al respecto. Así, empecé haciendo caso. Pronto me di cuenta de que eso no estaba funcionando con mis alumnos, pues, cada vez que hablaba me decían “otra vez por favor, que no entendí”. No obstante, yo estaba

segura de que ellos entendían lo que yo les decía. Lo impartido en la clase avalaba que me comprenderían.

De este modo, me di cuenta de que mi obligación como buena maestra — consciente y con el compromiso de que mi alumno hablara español — era tratarlo como un bebé o un niño pequeño que está de nuevo adquiriendo (sé que a los lingüistas no les gusta este término, pero así lo conjeturaba yo) una lengua.

Por otra parte, recordé cuando yo estudiaba inglés: mis maestros nos hablaban muy despacio, incluso con mímica, como si nosotros fuéramos niños, independientemente de nuestras edades. Así reflexioné que esto en mi caso había sido la clave para que yo aprendiera a comunicarme en inglés. Y surgió un dilema: debía yo hacerle caso a los expertos y su teoría o seguir mi instinto. Decidí seguir mi instinto y la lógica: cuando aprendemos una nueva lengua nos volvemos infantes, queremos que se nos trate con paciencia y sobre todo que nos hablen lento para así identificar todos los fonemas que presenta la lengua y la pronunciación. De este modo cambié a tiempo e impuse mis propias estrategias: ahora, “mastico cada palabra”, hablo mucho sí, pero despacio, y repito cuantas veces sea necesario. Me convierto en la mamá lingüística de mis alumnos.

Regresando a lo referente a hablar lo más que se pueda en clase, lo concluyo diciendo que esto es para que los estudiantes practiquen al máximo el hablar y el escuchar, pues algunas veces ellos no tienen a quien escuchar o con quien practicar lo aprendido en clase.

En sí, todo se resume en seguir modelos de oraciones ya sabidas. Quiero aclarar que frecuentemente los materiales del libro o los ejercicios están diseñados para la formación de hábitos, y a los alumnos que se encuentran en el nivel intermedio o en el avanzado les provocan aburrimiento. De igual forma, quienes desean tan sólo mejorar su conocimiento de la lengua, no encuentran atractivos estos ejercicios y rechazan trabajar con material que ya conocen. En estos casos mi tarea se complica, pues debo inventar algo para que se interesen por las clases. Lo que suelo hacer es darles ejercicios con explicaciones gramaticales más sofisticadas y lecturas de donde salen nuevas palabras y nuevas necesidades de explicaciones gramaticales. Otras veces invito a algún amigo a las sesiones de trabajo a fin de que en la conversación se escuche un acento diferente. En ellas siempre surgen nuevas palabras y “slang” que tengo que explicar. También llevamos a cabo alguna salida a un sitio turístico que yo conozca y que sea de interés para mi alumno; durante ésta, hago que él se enfrente a hablar con los empleados del sitio, o que escuche las explicaciones que nos dan los guías, y de tarea, que haga un resumen de lo experimentado.

Retomando el tema de la gramática, su estudio al final resulta débil. Enseñar la gramática es más difícil de lo que creía. A veces sobre la marcha, como maestra, improvisaba o sacaba reglas “al vapor”, analizando rápidamente y dando respuesta al momento; en otras palabras, construía mis propias teorías y preparaba yo misma mi material y mis ejemplos. Demostrar seguridad en esto es fundamental. ¿Qué es lo que en realidad me sucedió después de

haber estudiado cuatro semestres de español y cuatro de gramática latina? Me di cuenta de que tenía que revisar seriamente mis lecciones, de que en la calle, en la vida real, debía convertirme en autodidacta, y así lo hice: me puse no sólo a repasar sino a aprender de nuevo.

En sí, mi labor ha sido adecuarme a la necesidad particular de cada alumno: combinar lo más balanceadamente posible actividades para cada situación concreta. Esto, porque a veces, como ya mencioné en las primeras hojas, me tocan alumnos que requieren vocabulario específico para sus actividades empresariales o de negocios. Y no menciono las diferentes culturas de los diferentes estudiantes. La flexibilidad es indispensable en mi trabajo, pues como las clases siempre son “uno a uno” el alumno muchas veces espera que yo esté a la disposición de sus inquietudes. Me ha pasado que preparo la clase con el propósito de satisfacer las que yo pienso que son las necesidades de mi estudiante, y a la mera hora resulta que no es así.

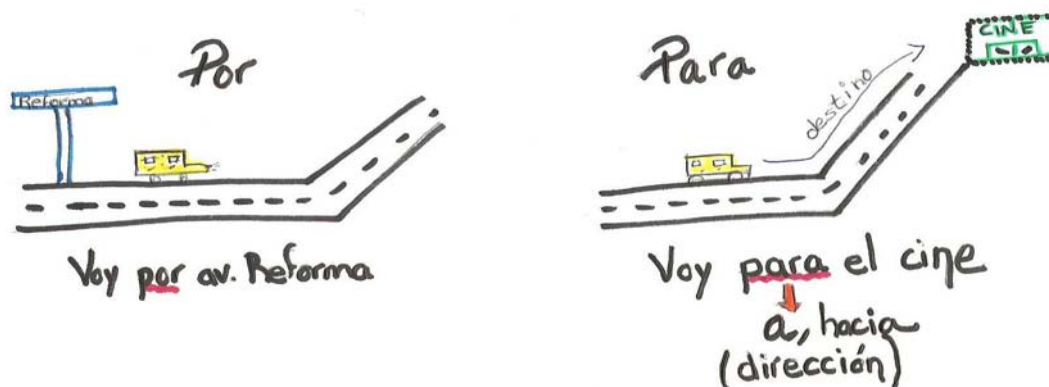
Temas difíciles de enseñar

A lo largo de estos cuatro años de maestra, poco a poco me he ido acostumbrando a ciertos “problemitas”. Es decir, a menudo cada alumno tiene las mismas dudas y yo los mismos problemas que resolver.

Mi labor básicamente es transmitir mi lengua a aquellos que desean poseerla. Algunos temas son sencillos, relativamente, y algunos otros se transforman en una pesadilla para ellos y para mí.

I Lo que a ellos más les cuesta trabajo comprender es la diferencia entre *ser* y *estar*. Aclaro que para aquellos cuya lengua materna es alguna romance, esto no sucede. No obstante, para los angloparlantes y para quienes hablan inglés como segunda lengua dicha diferencia les resulta un tormento. Pareciera esto fácil, pero en realidad no es así; aunque existen reglas definidas, siempre hay excepciones.

II Otro pesar para ambos, resulta también la diferencia entre las preposiciones *por* y *para*. Lo que hago es recurrir a los dibujos:



Esto me ha dado buenos resultados. Al parecer ellos entienden mejor con ejemplos actuados o dibujados. Es normal porque es más fácil comprender en contexto que con una serie de reglas que son difíciles de memorizar. Siempre les digo, en *tal* situación se dice *así*. Claro, los ejercicios también ayudan pues crean hábitos.

III La diferencia entre el pretérito y el copretérito resulta a veces un tormento para los alumnos cuya lengua materna no es romance. Por mi parte, les doy todas las reglas que hay con sus numerosos ejemplos y respectivos ejercicios. Pero para algunos esto no es suficiente. Lo que hago es recurrir al inglés. Sé que no es correcto, pero cuando veo que mi alumno comienza a desesperarse no me queda de otra que acudir al “used to”. Cuando hago la analogía entre ambas formas, veo en sus rostros la sensación de tranquilidad. Así es como algunos entienden algunos de los usos del copretérito.

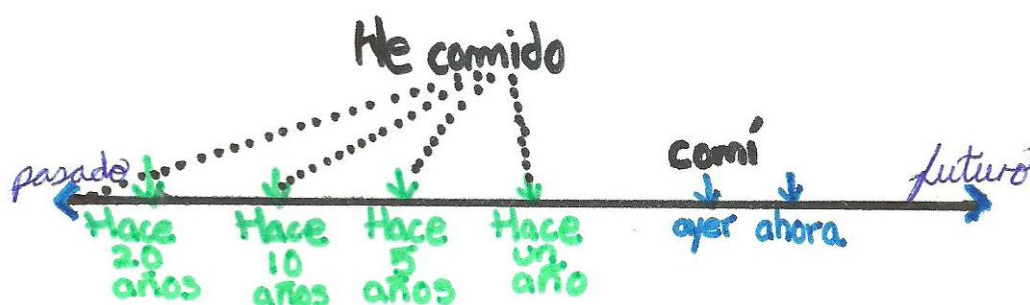
Lo anterior, tal vez no debiera yo confesarlo; pero, este informe lo pide, y además son los recursos que me han ayudado.

IV Asimismo, un problema bastante recurrente es que algunos quieren mejorar su pronunciación. Recuerdo a Shasa, un alemán cuyo objetivo principal era pronunciar mejor. A mí lo único que se me ocurrió fue ponerle un lápiz entre los dientes y que leyera así. En ese momento recordé que a los que están estudiando para locutores de radio les hacen hablar así con un lápiz entre los dientes para mejorar la dicción. Con esa dinámica tuvimos varias clases. Realmente mejoró su pronunciación, aunque creo que su problema

no era propiamente con el español, sino producto de su fonética materna: la /r/ como todo buen alemán pronunciaba como /g/.

Cómo explico

Para explicar el significado de una palabra, una de las estrategias que mejor me ha funcionado es usar la mímica. Sucede que resulta bastante conveniente hacerlo en español, pero a veces esto no basta ya que el alumno ni siquiera así entiende: todo se complica. Entonces lo que suelo hacer es recurrir a la actuación, o en su defecto a los dibujos. Claro, siempre termino pidiéndoles disculpas a mis alumnos porque dibujo terrible, pero cumplo mi propósito: que ellos entiendan el significado de alguna palabra. Referente a esto, quiero destacar que lo que más me ha costado trabajo es explicar cómo vemos el tiempo los hispanohablantes, ya que nuestra lengua cuenta con numerosos tiempos que los extranjeros no siempre comprenden. Por ejemplo, ellos suelen usar el antepresente de indicativo como en España. Mi deber es decirles que en México y en América Latina lo usamos con otro sentido. A continuación comparto el diagrama que me ha funcionado para que lo entiendan, y creo que bien:



Existen reglas que son muy largas y difíciles de entender; o que por su extensión asustan a algunos de mis alumnos. Los de edad más avanzada me han llegado a decir que a ellos les desagradan las reglas y los términos gramaticales: que yo les diga cómo se dice algo y ya. Para casos como esos ideé hacer fórmulas. Es decir, sintetizo la regla en cuestión simulando una fórmula o ecuación matemática, como aquí muestro:

<i>Ojalá</i>						
<i>Espero</i>						
<i>Deseo</i>	+	<i>que</i>	+	<i>presente de subj.</i>	=	<i>Deseo en</i>
<i>Quiero</i>						<i>el presente o</i>
<i>Me encantaría</i>						<i>en el futuro</i>

Cuando + presente de subjuntivo = expresa futuro

Para dar un consejo utilizamos:

- *Debería (s) (n) + infinitivo*
- *¿Por qué no + presente de indicativo?*
- *Yo creo que/Lo mejor es que + presente de subjuntivo*
- *Puede (s) (n) + presente de indicativo*
- *Intenta (e) (en) + presente de indicativo*
- *Te recomiendo / aconsejo + infinitivo + que + presente de subjuntivo*
- *Yo que tú/usted/ustedes + pospretérito o condicional*
- *Yo + pospretérito o condicional*

Lo anterior ha resultado bastante eficaz. Recuerdo que mi alumno de Toyota pasaba todas esas fórmulas a tarjetas blancas que él se empeñaba en llamar “flash cards”, y las llevaba consigo todo el tiempo: incluso en los aviones se dedicaba a memorizarlas. Esto

resulta enriquecedor: que el alumno ingenie cómo aprender algo me da ideas para aplicarlas con otros alumnos.

Sin embargo, quiero hacer la siguiente aclaración. Enseño el subjuntivo como lo dicta la gramática: por tiempos. No obstante, a la hora de analizar su uso en contexto mis alumnos y yo nos damos cuenta de que en realidad el subjuntivo no tiene tiempos. Erróneamente las gramáticas de todo tipo han clasificado estas formas bajo “presente, pretérito, futuro...” pero semánticamente no es exacto. Véase:

Espero que venga: La clasificación gramatical es presente de subjuntivo. Pero el valor semántico es futuro.

Me encantaría que viniera: La clasificación gramatical es pretérito de subjuntivo. Sin embargo, el valor semántico es también futuro, pero con muy poca probabilidad de que la acción se realice.

Así, en lo que me enfoco al impartir el modo subjuntivo es en el valor semántico, pues es lo que importa en la comunicación.

Ahora bien, se sabe que para que un extranjero aprenda español no es necesario que la clase se dé en otro idioma extranjero que tanto el alumno como el profesor dominen: en este caso el inglés. Sin embargo, muchas veces es útil. Durante el tiempo que llevo en esto suelo recurrir al inglés cuando veo que el alumno comienza a sufrir por no entender nada de español. El inglés ayuda para serenarse. Algunos estudiantes de antemano piden que el profesor que les vaya a dar clase hable inglés. Asimismo, para explicar los primeros conceptos uso el inglés, y poco a poco, cuando considero que pueden ya comprender algo, lo hago en español.

Con el vocabulario en general y los verbos en particular la cuestión es diferente. Lo que acostumbro hacer es dibujar el concepto o actuar el verbo. Suele funcionar. Cuando no, como último recurso recurro al diccionario que cualquier estudiante trae consigo.

Estrategias

Alguna vez una compañera de la carrera me preguntó qué estrategias empleaba para hacer que mis estudiantes hablaran español. Confieso que esta pregunta me obligó a un análisis profundo de lo que estaba yo haciendo. Frecuentemente se piensa que es muy fácil enseñar un idioma, que basta con dominar la gramática. Sin embargo, eso está muy lejos de la realidad. Pronto descubrí que ni las conjugaciones verbales ni ninguna regla gramatical servían correctamente; pero enseñar gramática es más fácil que enseñar a hablar. Cuidado: el fin no es la gramática, sino la comunicación.

A nosotros como maestros se nos encomienda hacer hablar español al alumno; que sea capaz de comunicarse y que con el tiempo “lleve más allá” la nueva lengua. Así, llenar al estudiante de reglas, tablas de conjugaciones, nomenclaturas y ejercicios — muy útiles por cierto, pues forman hábitos — no es toda nuestra labor. No sería ético. Por lo tanto, con el tiempo y la experiencia he ido desarrollando ciertas estrategias de las que seguramente no soy la descubridora, pero han arrojado resultados positivos.

Por ejemplo, durante las primeras lecciones gramaticales, 10 minutos antes de terminar la clase propongo una dinámica: invertir los papeles: yo soy ahora la alumna y mi estudiante funge como profesor. Así, el alumno en el rol del maestro me explica lo visto en clase. Esto con dos fines: comenzar a ser consciente de lo aprendido memorizando lo más relevante, y empezar a utilizar el español echando mano del poco o mucho vocabulario que ya sabe. El propósito es que el estudiante se dé a entender. De este modo, yo al mismo tiempo estoy examinándolo, me doy cuenta si adquirió o no el conocimiento, y tomo nota de sus deficiencias.

Ahora bien, cuando las clases son continuas y ya llevamos un tiempo considerable, pido a mis estudiantes que resuelvan algún crucigrama o ejercicio. (Enseguida lo mostraré). Los insto a que mientras resuelven el ejercicio piensen en voz alta en sus propósitos. Les digo que se imaginen que yo no estoy presente, con el fin de que no se pongan nerviosos. Simplemente que le den voz a su ideas sin importar si están en orden o no. A algunos les causa extrañeza pero lo hacen. A los alumnos extrovertidos les gusta la dinámica. De hecho, se autocorrigien. Yo por mi parte tomo algunas notas sobre sus errores y aciertos. Esto ayuda a medir su progreso.

Completa las siguientes definiciones con los pronombres relativos. Después intenta averiguar la palabra definida. Todas son "palabras de cine".

- en las que • que • en que • que
- con las que ✓ • que • con el que • que
- en las que • en las que • con la que



Definición

Palabras de cine

- a) Palabra o palabras con las que se menciona a una película y que siempre se traducen mal de una lengua a otra.
- b) Es la persona _____ inmediatamente dice "¡Corten!" cuando los actores hacen algo mal o algo de la grabación no le gusta.
- c) Es el texto que, en teoría, se aprenden los actores, pero _____ luego la mayoría se equivoca.
- d) Es el género de las películas _____ no se te puede olvidar un pañuelo en el bolsillo.
- e) Son las personas _____ se creen que sin ellos la película no existiría. Se olvidan del director, productor, cámara, guionista, decorador, entre otros muchos.
- f) Es la palabra _____ te refieres a una película que te ha gustado mucho. Cuando sales del cine dices: "Es un..."
- g) Película por capítulos o episodio _____ dura en la televisión hasta el momento _____ el público se aburre de ella.
- h) Es el resumen de las cosas _____ pasan en una película. ¡Cuidado, no le cuentes a alguien su final, porque probablemente no irá entonces a ver la película!
- i) Es el género de aquellas películas _____ pagas por reír, pero _____ luego solo te sonríes.

T Í T U L O

D _ _ R _ _ _ T _ _ _

G _ _ _ _ N

D R _ _ M _ _

A C _ _ _ _ _ S

P _ L _ _ _ _ _ N

S E _ _ _ _

A R _ _ _ _ _ N _ _ _

C _ M _ _ _ _ A

En cambio, para los introvertidos, quizá hasta los apenas tímidos, esto no funciona. O les provoca risa o sufren. Con ellos es mejor, sin que se den cuenta y sin que lo vean como un ejercicio, instarlos a una conversación. El tema surge solo: el clima, el futbol, la música, algunas anécdotas personales, etc. Esto les sirve muy bien: toman más confianza para hablar español y las clases se van muy rápido.

La música da muy buenos resultados. Explico: cuando hay las condiciones adecuadas escojo una canción. El género puede ser variado, más bien depende de la letra. Pongo la canción y el alumno la escucha completa. Después saca la letra, frase por frase. Él me la dicta y yo la escribo en el pizarrón. Explico el vocabulario o alguna cuestión sintáctica o gramatical. Enseguida él la lee. Después pongo de nuevo la canción y la cantamos juntos sin importar el ridículo resultante. Al final, el estudiante me cuenta de qué trató y el tema. Esto hace la clase muy amena y hasta divertida; mejora la pronunciación, da fluidez, se adquiere nuevo vocabulario, y hasta cierto punto sirve como bagaje cultural mexicano para el alumno.

Con todo lo anterior yo como maestra veo cuántos recursos posee ya mi alumno.

Ahora bien, cuando el alumno no pronuncia bien alguna palabra o se le dificulta aprendérsela, lo pongo a repetirla diez veces y cuando es necesario a escribirla. Tal vez el método sea arcaico pero resulta. Mis maestros de inglés me lo aplicaron y algo de inglés hablo.

Otra estrategia: que el estudiante escriba un diario, sobre todo cuando las clases son una vez por semana. El alumno escribe lo que quiera: lo que hizo durante el día anterior o su planes para el siguiente, algún problema al que tuvo que enfrentarse, emociones, deseos, logros, etc. Lo importante es que escriba.

Recuerdo que esta dinámica funcionó muy bien con un alumno brasileño que viajaba constantemente. Para que no se le olvidara lo aprendido y para que siguiera en inmersión de alguna forma, le pedí que hiciera un diario. Que anotara desde lo más aburrido hasta lo más relevante de sus viajes. Con esto pude yo evaluar el progreso general de mi estudiante, o su falta del mismo.

Como las clases no siempre son en la escuela y entonces se llevan a cabo en alguna cafetería, las cosas se complican un poco. Para esos casos, elaboré un cuadernillo con copias de la sección en blanco y negro del libro *En acción*. La mayoría de los ejercicios son audiolinguales. Doy al alumno dicho material junto con la transcripción de los textos y con una copia del disco. Él a su vez se lleva todo a su casa con la siguiente tarea:

1. Escuchar la lección previamente indicada por mí.
2. Volver a escucharla y leer en voz alta al mismo tiempo la transcripción.
3. Escucharla nuevamente sin leerla.
4. Resolver el ejercicio correspondiente.
5. Escribir una reseña acerca de lo que trató el audio.

En la siguiente clase, pido que explique los problemas que tuvo con la grabación y que con sus propias palabras comente el contenido pero sin leer.

He visto que de ese modo el alumno se motiva y al mismo tiempo crea hábitos sintácticos, aprende nuevas expresiones y nuevo vocabulario.

En síntesis, mi principal estrategia es ganarme la confianza del alumno, incluso, si se puede, su estima.

Practicar el español

He leído que practicar un idioma y practicar música debe ser similar. Un pianista, por ejemplo, comienza por las escalas (aunque ya se las sepa y las domine), sube y baja por las teclas de su instrumento tanto que llega a ser tedioso; después “toca algo de verdad”; a veces se detiene y repite fragmentos, otras veces toca las piezas de principio a fin, y uno incluso disfruta escuchándolo.

En el aprendizaje de un idioma interviene una variedad similar de tipos de práctica comunes con los del músico. Existe semejanza entre las escalas y lo que se denomina *ejercicios de práctica*: ejercicios sumamente repetitivos y controlados. A propósito, Debyser (1974) especialista en lingüística aplicada, asevera que sí hay paralelismo entre la práctica musical y la de una lengua extranjera; utilizando la palabra “escalas” se refiere a los tipos de prácticas repetitivas en los ejercicios de práctica de un idioma¹.

Lo anterior me sugirió que recomendara a mis alumnos practicar como lo hace un músico. No se trata de aburrir al alumno con ejercicios de práctica repetitiva; es más, existen muchas formas de práctica que he visto que son efectivas. Repetir resulta conveniente, siempre y cuando dichas secuencias repetitivas no carezcan de significado. No se trata de repetir como merolico, sino de ser conscientes de qué es lo que se está diciendo; sobre todo, de saber en qué situaciones o circunstancias se puede emplear.

¹ Véase en Johnson, p. 381.

Aunque lo anterior parezca antipedagógico, he comprobado que funciona. La constante práctica da al alumno mayor seguridad en contextos reales. A menudo algunos de ellos hablan bastante bien conmigo, pero cuando se les presenta la oportunidad de hacerlo con otras personas se ponen muy nerviosos. Lo que hago es prepararlos para esas ocasiones en que tengan que hacerlo sin mí. Por eso, insisto en que, tanto durante en la clase como afuera de ella, deben repasar desde lo básico hasta lo complejo. Les sugiero que lo lean todo, a veces yo misma les proporciono algunas lecturas: desde cuentos infantiles hasta textos literarios de autores reconocidos, y algo de propaganda.

Asimismo les pido que escuchen radio, y que anoten cualquier duda sobre el vocabulario. En cierto modo los obligo a hablar en español, que se den a entender. A veces debo ser más exigente, pues en ciertas ocasiones durante la clase hablan todo en español y cuando ya termina se me dirigen a mí en inglés. En ese momento con mucho tacto les digo que por favor me hablen en español, que sigan practicando conmigo aún después de la clase formal. Algunos lo hacen, y otros sólo me dicen: *the class is over* y se ríen (sin duda, les duele la cabeza).

De cualquier modo, hago mi trabajo: motivarlos y darles todas las herramientas que están a mi alcance para que ellos puedan hablar nuestro idioma.

Anecdotalario

Durante estos cuatro años como maestra he tenido la oportunidad de vivir muchas cosas, claro, en cuanto al idioma se refiere.

Recuerdo que una vez le dije a una alumna: “¿Dónde andabas?”, y ella comenzó a reírse y me respondió: “¿Dónde qué?” En ese momento me di cuenta de que tenía que explicarle los usos que en México damos al verbo “andar”.

También he fungido como traductora. Levent, el turco, me pidió en varias ocasiones que lo acompañara a ciertos compromisos. En uno de ellos fui con él por que se sentiría más seguro si yo iba, y yo verificaba su español, y le traduciría al inglés lo que no entendiera. La sorpresa fue que habló todo en español y entendió todo lo que la otra persona le decía. Ambos quedamos impactados y muy gustosos. Al final le dije: “Ya ves, ya hablas español, ya no me necesitas más”. Él me respondió: “Siempre necesito mucho mucho de mi maestra de español. Por cierto, ¿sabes francés?” Le contesté que no. Entonces añadió: “aprende francés porque voy a ir a Montreal y necesito aprender francés”.

Conclusiones

En resumen, esta profesión que emprendí me ha dado grandes satisfacciones, pero también muchos motivos de reflexión.

Como expuse a lo largo de mi informe, en la enseñanza de mi lengua materna a extranjeros, acaso como en cualquier otra, el profesor encuentra diferentes modos de enfrentar y resolver los distintos problemas propios de esta tarea.

Los teóricos, sin duda, también críticos de otras teorías, suelen dar puntos de vista generales para casos generales, los cuales no siempre son viables en la experiencia particular de cada profesor. Sin olvidar las adaptaciones que la misma relación con los alumnos dicta.

Una circunstancia que yo considero muy particular es que yo no doy clases a grupos numerosos, sino a personas solas. En otras palabras, la escena del profesor tradicional desaparece para mí; me falta la defensa del “anonimato” que ofrece la multitud, aunque lo cual, más comúnmente, sé que es al contrario.

Ahora bien, sintetizo los problemas a los cuales me he enfrentado:

1. La gramática: la que aprendí y la que me faltó por aprender, así como la que nos enseñan algunos manuales.
2. La lengua franca, entre el alumno y yo.¹

¹ **lengua franca** (también en **latín *lingua franca***) es el **idioma** adoptado para un entendimiento común entre personas que no tienen la misma **lengua materna**.

3. La cultura del alumno y sus intereses particulares.
4. El aspecto de los verbos.
5. La relación laboral en la escuela a la que serví.

Asimismo, debo mencionar que es inevitable hacer acomodamientos frecuentes: he descubierto, por ejemplo, que es mejor ser paciente con el alumno, es decir, hablarle con una velocidad moderada, muchas veces como si fueran niños pequeños que apenas están aprendiendo a decir sus primeras palabras, aun cuando esto contradice a las más modernas teorías según las cuales esta enseñanza ha de hacerse sin modificar los tiempos del habla normal.

Por otra parte, elaborar mi propio material de trabajo, de acuerdo con las necesidades que en general he visto que tiene cada alumno, ha resultado favorable, pues manejo mis propios tiempos llevando mi propio programa. Los alumnos se muestran complacidos: en varias ocasiones, ellos mismos están en contra de los libros que las escuelas insisten en llevar: les parecen aburridos, repetitivos e infantiles. Así, yo les proporciono un material de acuerdo con sus objetivos.

También, la elaboración de mis propias estrategias de enseñanza ha sido enriquecedora, tanto para mí y más para mis alumnos. Con esto, ellos pierden temor y a mí me dan la tranquilidad de saber que están aprendiendo sin presión ni estrés. De algún modo, las circunstancias me han hecho ser maestra atípica, pero ha resultado.

En síntesis, ser maestra de español para extranjeros ha sido una gran experiencia, más aún, ha sido un gran aprendizaje. No fue fácil empezar en esto. Son escasas las oportunidades que hay de trabajo para los que estudiamos letras. Sin mencionar los eternos comentarios nada entusiastas de familiares y amigos: “Mejor estudia algo que te deje dinero”, “La cultura no vende”, “¿De qué vas a vivir?” Realmente fue para mí una bendición encontrar aquel anuncio en el periódico que decía: “Se solicita maestra de español”.

Desde aquel momento los años que llevo como maestra han sido fructíferos. He aprendido mucho sobre mi propia lengua, sus usos y variantes; pero también, he aprendido a tener seguridad y a sentirme orgullosa de haber estudiado letras. Comprobé que no me equivoqué.

Dar clases es placentero para mí. No veo mi trabajo como pesar, lo veo como realización: personal y profesional. Cada alumno es una nueva aventura; y, al mismo tiempo, es la reafirmación de lo que he aprendido.

Sin embargo, siempre se puede y se debe mejorar. De ningún modo soy conformista, aunque confieso que me siento bien cuando algún alumno me recomienda con entusiasmo a otros amigos, o simplemente cuando me dicen: “Gracias, si hablo español ahora, es por ti, tú eres la culpable”.

Apéndice

Niveles	Comprender		Hablar		Escribir
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.
A2	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a

	<p>personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.</p>	<p>predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.</p>	<p>simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</p>	<p>familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.</p>	<p>mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.</p>
B1	<p>Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.</p> <p>Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.</p>	<p>Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</p>	<p>Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p>	<p>Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p>

B2	<p>Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</p>	<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea .</p>	<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias .</p>
C1	<p>Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de</p>	<p>Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones</p>	<p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.</p>	<p>Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas</p>

	televisión y las películas.	técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.		complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.
C2	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos, estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales.

						s o literarias.
--	--	--	--	--	--	--------------------

Cuadro de equivalencias

Lengua	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Alemán	Start Deutsch 1	Start Deutsch 2	Zertifikat Deutsch (ZD)		Zentrale Mittelstufen Prüfung (ZMP)	Zentrale Oberstufen Prüfung (ZOP); Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS)
Catalán		Certificat de nivell bàsic de català	Certificat de nivell elemental de català	Certificat de nivell intermedi de català	Certificat de nivell suficiència de català	Certificat de nivell superior de català
Danés		Prøve i Dansk 1	Prøve i Dansk 2	Prøve i Dansk 3	Studieprøve n	
Español			Diploma de Español (Nivel Inicial)	Diploma de Español (Nivel Intermedio)		Diploma de Español (Nivel Superior)
Euskera			PL 1 - IVAP Lehenengo maila - HABE	PL 2 - IVAP Bigarren maila - HABE	Euskararen Gaitasun Agiria (EGA) PL 3 - IVAP Hirugarren maila - HABE	PL 4 - IVAP Laugarren maila - HABE
Finés		Suomen	Suomen kieli	Suomen	Suomen	Suomen kieli;

		kieli perustaso 1	perustaso 2-3; keskitaso 3	kieli; keskitaso 4-5; ylintaso 5	kieli; ylintaso 6	ylintaso 7-8
Francés	Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF A1)	Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF A2)	Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF B1)	Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF B2)	Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF C1)	Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF C2)
Gallego		Certificado de lingua galega (Celga) 1	Celga 2	Celga 3	Celga 4	Celga 5
Griego			Bebaevsh Ellhnomageiai (Veveosi Elinomathias)	Elinomathias Epipedo Eparkias		
Inglés	ESOL 1-2	Key English Test (KET); Young Learners; BULATS 1; ESOL 3-4	Preliminary English Test (PET); BEC 1; BULATS 2; ESOL 5-6	First Certificate in English (FCE); BEC 2; BULATS 3; ESOL 7-9	Certificate in Advanced English (CAE); BEC 3; BULATS 3; ESOL 10-11	Certificate of Proficiency in English (CPE); BULATS 5; ESOL 12
Italiano	Diploma Elementare di Lingua Italiana (DELI)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana Livello 1 (CELI 1)	Diploma Intermedio di Lingua Italiana (DILI); Certificado di Conoscenza della Lingua Italiana Livello 2 (CELI 2)	Diploma Avanzado di Lingua Italiana (DALI); Certificado di Conoscenza della Lingua Italiana Livello 3 (CELI 3)	Diploma Commercial e di Lingua Italiana (DALC); Certificado di Conoscenza della Lingua Italiana Livello 4 (CELI 4)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana Livello 5 (CELI 5)
Luxemburgués		Zertifikat Lëtzebuerge	Éischtén Diplom	Zweten Diplom		leueschten Diplom

		sch als Friemsprooch (ZLaF)	Lëtzebuergesch als Friemsprooch (1DLaF)	Lëtzebuergesch als Friemsprooch (2DLaF)		Lëtzebuergesch
Neerlandés		Profiel Toeristische en Informele Taalvaardigheid (PTIT)	Profiel Maatschappelijke Taalvaardigheid (PMT)	Staatsexamen Nederlands als Tweede Taal Examen I (NT2-I); Profiel Professionele Taalvaardigheid (PPT)	Staatsexamen Nederlands als Tweede Taal Examen II (NT2-II); Profiel Academische Taalvaardigheid (PAT)	
Noruego			Språkprøven i norsk for voksne innvandrere		Test i norsk for fremmedspråklige Høyere nivå	
Portugués		Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (CIPEL)	Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira (DEPLE)	Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira (DIPLE)	Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira (DAPLE)	Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira (DUPLE)
Ruso		Test of Russian as a Foreign Language (TORFL/ТРКИ В) Básico/Bazoviy	Test of Russian as a Foreign Language (TORFL/ТРКИ I) Primero/Perviy	Test of Russian as a Foreign Language (TORFL/ТРКИ II) Segundo/Vtoroy	Test of Russian as a Foreign Language (TORFL/ТРКИ III) Tercero/Tretii	Test of Russian as a Foreign Language (TORFL/ТРКИ IV) Cuarto/Chetvertiy
Sueco			Sfi-provet		Test in Swedish for University Studies	

					(TISUS)	
Valenciano		Certificat de coneixements orals de valencià	Certificat elemental de coneixements de valencià		Certificat mitjà de coneixements de valencià	Certificat superior de coneixements de valencià

CHAPTER 26

**IDIOMS, EXPRESSIONS,
& PROVERBS**

Idioms and expressions with tener

tener ángel/mal ángel	<i>to be charming/lack charm</i>
tener buena/mala estrella	<i>to be lucky/unlucky</i>
tener calor/frío	<i>to be warm/cold</i>
tener corazón de piedra	<i>to be hard-hearted</i>
tener cuidado	<i>to be careful</i>
tener dolor de cabeza/estómago	<i>to have a headache, stomachache</i>
tener en la punta de la lengua	<i>to have on the tip of one's tongue</i>
tener éxito	<i>to be successful</i>
tener ganas de	<i>to feel like</i>
tener hambre/sed	<i>to be hungry/thirsty</i>
tener inconveniente	<i>to mind, object to</i>
tener la culpa de	<i>to be to blame for</i>
tener la palabra	<i>to have the floor</i>
tener la razón de su parte	<i>to be in the right</i>
tener líos	<i>to have difficulties</i>
tener los huesos molidos	<i>to be exhausted</i>
tener los nervios de punta	<i>to have one's nerves on edge</i>
tener lugar	<i>to take place</i>
tener madera para	<i>to be cut out for, made for</i>
tener mala cara	<i>to look bad</i>
tener malas pulgas	<i>to be short-tempered</i>
tener miedo de	<i>to be afraid of</i>
tener mundo	<i>to be sophisticated, know how to act in society</i>
tener ojo de buen cubero (<i>cooper</i>)	<i>to have a sure, accurate eye</i>
tener ojos de lince	<i>to have (sharp) eyes like a hawk (literally, lynx)</i>
tener pájaros en la cabeza	<i>to have bats in the belfry</i>
tener palabra	<i>to keep one's word</i>
tener por	<i>to consider someone to be</i>
tener prisa	<i>to be in a hurry</i>
tener que ver con	<i>to have to do with</i>
tener razón	<i>to be right</i>
tener sueño	<i>to be sleepy</i>
tener suerte	<i>to be lucky</i>
tener un disgusto	<i>to have a falling out</i>

Bibliografía

Nota: es obvia la cortedad de esta bibliografía. Si la hiciera mayor acaso fuera indebido, dado que este informe es sólo eso; no es un trabajo de investigación: está fundado en mi propia experiencia. Lo que en seguida muestro es lo que me sirvió, por un lado, de inspiración; por otro, de fundamento a ciertas cuestiones teóricas.

Álvarez Méndez, J.M., *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*.

Madrid, Ed. Akal, 1987, 442 págs.

Bosque, Ignacio, y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua*

española 2. Madrid, Espasa Calpe, 2000, 3443 págs.

Coll, C., Martín E., Mauri T., *El constructivismo en el aula*. España,

Graó, 2004, 183 págs.

De los Reyes Vizcarra, Diana, *Desarrollo temprano de la flexión verbal*.

Valorización de la hipótesis de la Congruencia Semántica (tesina).

México, UNAM, 2003, 51 págs.

Gordon, Ronni L., *The ultimate Spanish Review and Practice*. Estados

Unidos, Passport Books, 1999, 466 págs.

Johnson, Keith, *Aprender y enseñar lenguas extranjeras*. México, Fondo

de Cultura Económica, 2008, 523 págs.

Jurado, Martha, y Montemayor, M., *Pido la palabra*. México,
Universidad Nacional Autónoma de México, 1991, 244 págs.

Maqueo, Ana María, *Español 1*. México, Limusa, 1990, 299 págs.

Marco Común Europeo de Referencia, Generalitat Valenciana,

http://www.edu.gva.es/ocd/sedev/es/marc_eur_comun.htm .

Colofón: final “infeliz”

Al terminar la composición de este informe académico

sucedió algo que yo no deseaba: tuve que abandonar Mundo Real.

Mi salida fue un poco triste. Sin embargo comprobé que cuando una puerta

se cierra es porque se abrirán nuevas con mejores oportunidades. Sólo es cuestión de tiempo

Al terminar el ciclo con la escuela que me dio mi primera oportunidad — y siempre agradeceré —

comencé otra vez a abrirme camino. Busqué escuelas de español para extranjeros en la web y encontré

pocas. No me importó: llamé a algunas y me presenté. Me pidieron que enviara mi currículum vitae

actualizado. Una de ellas me llamó pronto: *Casa do Brasil*. Ahora trabajo con ellos; doy clases a dos

canadienses y a una alemana. La experiencia ha sido muy buena, pues es la primera ocasión en

que doy clases a más de un alumno. Todo va resultando favorablemente. Estoy contenta

en este nuevo ciclo. Asimismo, decidí ofrecer mis servicios de maestra en una página

web. Ahora doy clases dos veces por semana a una chica china que al ver

dicho anuncio se interesó. Con ella vuelvo a comenzar

otro nuevo reto.