



UNIVERSIDAD
VERACRUZANA

La enseñanza del español como segunda lengua

40 años
1957 • 1997





UNIVERSIDAD
VERACRUZANA

La enseñanza del español como segunda lengua

40 años
1957 - 1997



Universidad Veracruzana

Víctor Arredondo Álvarez

Rector

Sara Ladrón de Guevara

Secretaria Académica

Rafael Murillo Pérez

Secretario de Administración y Finanzas

Ricardo Corzo Ramírez

Director General del Área Académica de Humanidades

Sergio Valdivia Navarro

Director de la Escuela para Estudiantes Extranjeros

Coordinación Editorial

Imelda Hernández Cruz y Guadalupe Flores Grajales

Fotografía

Departamento Audiovisual y EEE-UV

Diseño y Diagramación

Página 4

Memoria XL Aniversario

Escuela para Estudiantes Extranjeros

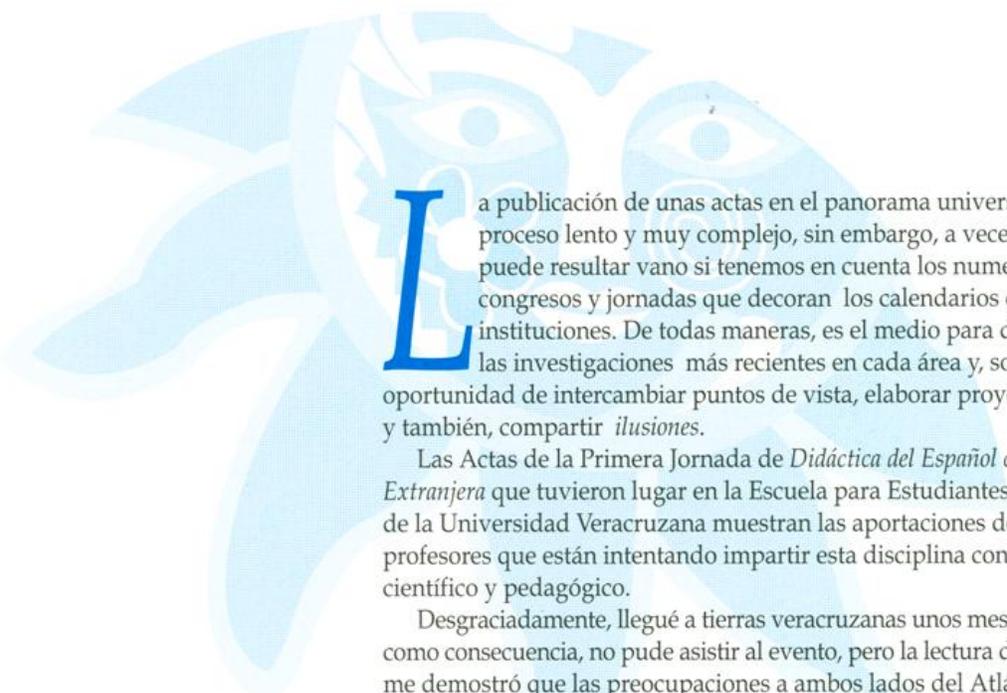
Con motivo del 40 aniversario de la fundación de la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana tuvo lugar la Primera Jornada sobre la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera cuya realización dio como resultado esta Memoria donde se destaca la amplia participación por parte de las instituciones de educación superior del país que ofrecen programas de español para extranjeros.

La pluralidad de los puntos de vista expuestos en esta reunión en cuanto al tema convocado se manifiesta en la temática de las cinco mesas tituladas Metodología de la enseñanza de E/LE; Español para fines específicos; La evaluación para diagnóstico y de nivel de dominio del español; El análisis y el diseño de materiales didácticos y El papel de la cultura en la enseñanza de E/LE.

La Universidad Veracruzana agradece la participación de quienes con su presencia y su aportación hicieron posible esta Primera Jornada y exhorta a quienes están comprometidos en la enseñanza de nuestro idioma a continuar la contribución en esta área para lograr la consolidación, ya que a pesar de su importancia se encuentra en desventaja en relación a la enseñanza de otras lenguas extranjeras.

Bertha Cecilia Murrieta C.





La publicación de unas actas en el panorama universitario es un proceso lento y muy complejo, sin embargo, a veces, también puede resultar vano si tenemos en cuenta los numerosos congresos y jornadas que decoran los calendarios de las instituciones. De todas maneras, es el medio para dar a conocer las investigaciones más recientes en cada área y, sobre todo, la oportunidad de intercambiar puntos de vista, elaborar proyectos comunes y también, compartir *ilusiones*.

Las Actas de la Primera Jornada de *Didáctica del Español como Lengua Extranjera* que tuvieron lugar en la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana muestran las aportaciones de un grupo de profesores que están intentando impartir esta disciplina con rigor científico y pedagógico.

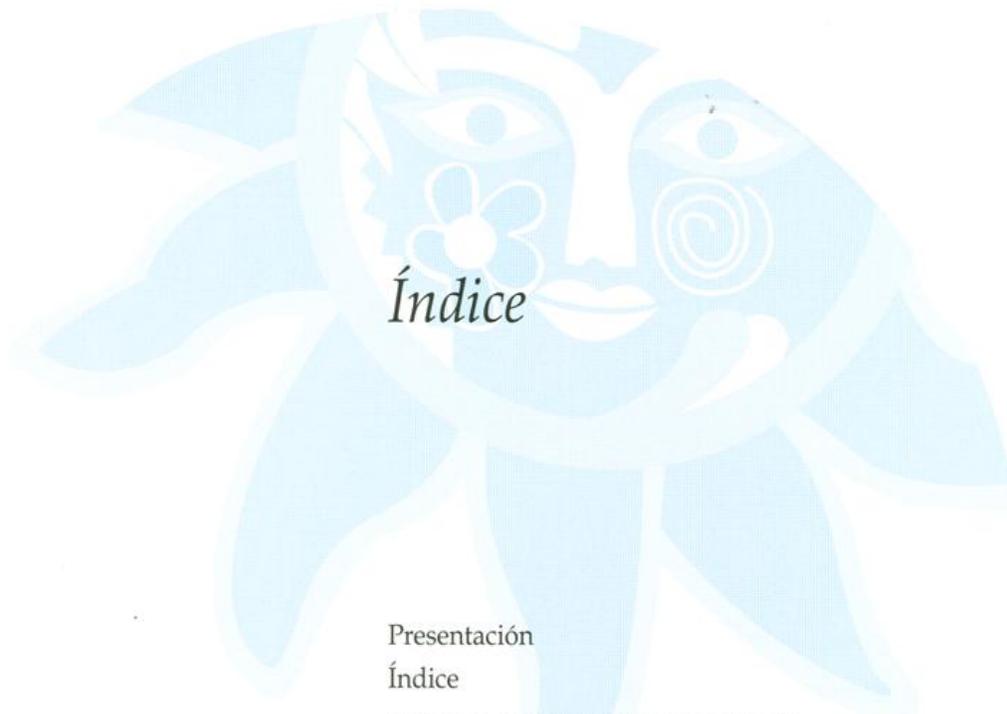
Desgraciadamente, llegué a tierras veracruzanas unos meses más tarde, como consecuencia, no pude asistir al evento, pero la lectura de las ponencias me demostró que las preocupaciones a ambos lados del Atlántico son similares. Se nota que estamos avanzando, pero también buscamos nuevos caminos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua y en este caso el español de México.

El índice de ponencias repasa las diferentes áreas de interés: la investigación gramatical desde la lingüística contrastiva, las aportaciones metodológicas más innovadoras como por ejemplo la didáctica de los medios audiovisuales o el *enfoque por tareas*, sin olvidar, por supuesto, la importancia de la cultura en el aula como instrumento para profundizar en el conocimiento de cada comunidad lingüística e ir despejando pautas etnocéntricas y tópicos al uso.

Estamos ante el primer proyecto de este tipo en México, como consecuencia, será obra de referencia para futuras investigaciones y puente para un próximo encuentro.

Ana Mochón

Máster en la Enseñanza del Español
como Lengua Extranjera
Coordinadora



Índice

Presentación

Índice

*Metodología de la enseñanza de español
para extranjeros*

La hora cero. 19

Los tiempos pretérito y copretérito en la enseñanza
del español a los extranjeros de habla inglesa* 21

La enseñanza por tareas 29

Propuesta metodológica para la enseñanza
del español como L2 34

Español para fines específicos

Programa para estudiantes bilingües (chicanos)
del CEPE de la UDG 47

*La evaluación para diagnóstico y de nivel
de dominio del español*

Evaluación del sistema vektor como apoyo
didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras
en el CAA (Centro de Auto Acceso) de la Facultad
de Educación de la UADY 55

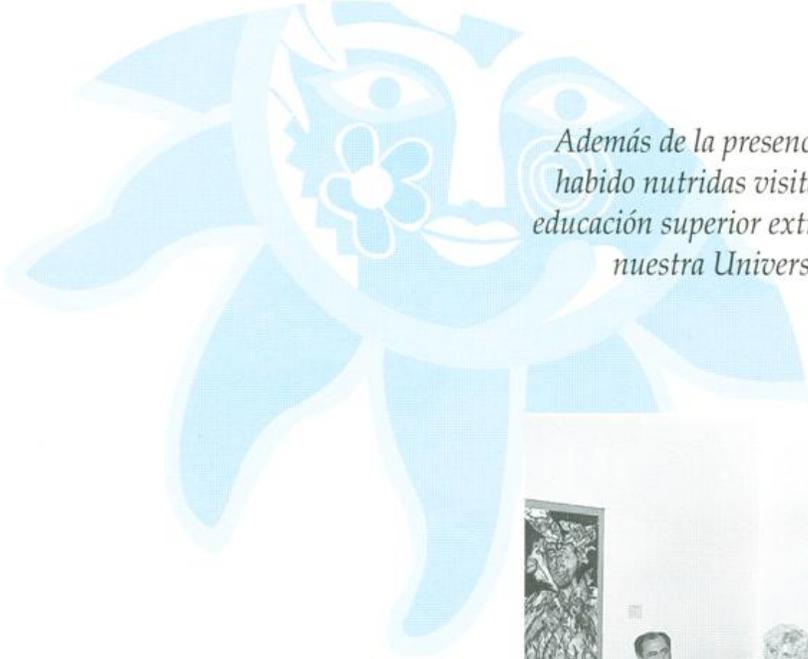
Centro de español y maya:
descripción del proyecto 62

El análisis y el diseño de materiales didácticos

Lotería (Serie de libros): estrategias de enseñanza para el tiempo pasado (pretérito/copretérito) y los pronombres de objeto directo	67
El uso del material auténtico en clase	73

El papel de la cultura en la enseñanza del español como segunda lengua

El papel de la cultura en la enseñanza del español como segunda lengua	85
La cultura en los libros de texto como segunda lengua: El caso de la serie Pido la palabra del Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM	87
La enseñanza de la historia entre los estudiantes de español como lengua extranjera	97
Aspectos personales en nuestras conversaciones	102
La diversidad lingüística y los problemas reflejados en la clase de español	104



Además de la presencia de los estudiantes internacionales ha habido nutridas visitas de representantes de instituciones de educación superior extranjeras con interés en conocer más sobre nuestra Universidad y sobre el estado de Veracruz.

De derecha a izquierda: Mtra. Roseanne McDonald, Mtra. Esther Eguinoa, Mtra. Bertha Murrieta, Dra. Adriana Arzac P., Mtra. Elzbieta Goszczynska D. y Dr. Ricardo Corzo.
En la conferencia: *La dimensión invisible Comunicación y Relaciones Interculturales.*



Mtra. Cristina Triana, EEE-UV.
Propuesta Metodológica para la enseñanza del español como LE.

La Universidad Veracruzana, a través de la Escuela para Estudiantes Extranjeros, ha recibido estudiantes procedentes de diversas regiones del mundo como Dinamarca, Japón, Alemania, Italia, Inglaterra, Estados Unidos, Finlandia, Noruega, Austria, Suiza, Irlanda, entre otros.



Develación de placa conmemorativa por el Lic. Emilio Gidi, Rector de la Universidad Veracruzana, Mtra. Bertha Murrieta directora de la Escuela para Estudiantes Extranjeros.



Actividades en los talleres.

Resulta ser de especial interés para los directores de programas en el extranjero el hecho de que los estudiantes internacionales en la Universidad Veracruzana puedan realizar simultáneamente cursos para extranjeros y cursos universitarios regulares, ya que los primeros proveen el apoyo tanto académico como personal que asegura el éxito en la experiencia de integración con grupos de estudiantes mexicanos.



Aspectos de la jornada, la llegada de los participantes.



Mtro. Rodrigo Espino Hernández del CEPE-UNAM Campus Taxco, Lic. Ana Ma. del Carmen Sánchez Sandoval, Lic. Iván Fuentes Aroche del Centro de Idiomas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

El Programa Tutorial de Inmersión permite al estudiante extranjero la oportunidad de realizar un trabajo totalmente personalizado de adquisición de español en el medio natural, de comprensión de la cultura mexicana y de conocimiento de la localidad guiado por un tutor.



Mtro. Sergio Valdivia en la conferencia: Aspectos personales en nuestras conversaciones.



Mesa: Metodología de la enseñanza-aprendizaje del español.



Las vivencias de los estudiantes extranjeros dentro de nuestra cultura ha motivado al Programa Tutorial de Inmersión a buscar instrumentos que permitan tal apertura a la expresión de sentimientos, sensaciones y vivencias no analizadas.



Participantes en la conferencia: La dimensión invisible: Comunicación y relaciones interculturales.



Metodología de la enseñanza de español para extranjeros

- **Universidad de Guanajuato Centro de Idiomas**
La hora cero
Elia Verónica e Irma Lorena J. Hernández Ornelas
- **Universidad Nacional Autónoma de México Centro de Enseñanza para Extranjeros**
Los tiempos pretérito y copretérito en la enseñanza del español a los extranjeros de habla inglesa
Claudia O. Tovar Ortiz
- **Universidad Veracruzana Escuela para Estudiantes Extranjeros**
La enseñanza por tareas
María Eugenia Hernández Vista
- **Universidad Veracruzana Escuela para Estudiantes Extranjeros**
Propuesta metodológica para la enseñanza del español como L2
Marianela Páez Vivanco, Guadalupe Flores y Cristina Triana Cortina



La hora cero

Elia Verónica

Irma Lorena J. Hernández Ornelas

Muchas veces nos hemos visto en el apuro de que, después de planear con sumo cuidado nuestras actividades para la clase; después de haber seleccionado los ejercicios “adecuados” para que el estudiante comprenda, practique y aprenda, casi automáticamente (como un nativo) el idioma que le enseñamos... ¡resulta que los recursos materiales y humanos no funcionan hoy: la copiadora no tiene tinta, alguien abusó de su servicio y ahora ni papel “bond” encontramos; por lo tanto, no hay copias!

Nos dirigimos al aula de nuestros amores y ... ¡oh sorpresa! nuestra sonrisa se topa con sólo tres alumnos que tal vez por inercia, llegaron al salón de clases, con los ojos adormecidos, vidriosos... los bostezos abundan... las cervezas de ayer, realmente sabían a gloria... hoy, ¡no pueden pensar!

Queremos salir corriendo -el primer impulso es regresar a casa y dormir para olvidar- pero no, el deber es primero, la responsabilidad nos llama; pero sabemos que no es el momento de empezar una nueva lección. Es de lo único que podemos estar seguros.

Inhalamos profundamente el aire que nos rodea, y dándole vida otra vez a una sonrisa, exclamamos: “¿qué tal los tequilas anoche, eh?”.

Este es un momento “cero” en nuestra vida; el instante apropiado para negociar el contenido de nuestro curso; la ocasión de darnos cuenta que nuestros diplomas en diferentes especialidades, nuestros doctorados en Letras Españolas, las maestrías en Psicopedagogía y Metodología Perfecta del Español no van a llegar en nuestro auxilio para decir a los estudiantes que somos maestros muy preparados, pero en este momento no sabemos qué hacer.

Posiblemente, es la oportunidad de salir del aula para tomar café, conocer la ciudad (el verdadero libro de texto), o de preguntar sinceramente “¿qué piensan de mí?, ¿qué es necesario cambiar en clase? ¿cómo se sienten? ¿qué les molesta? ¿qué creen que a mí me molesta de ustedes?”, etc.

Quizás es un buen momento de hacer un examen sorpresa, de jugar lotería, o simplemente de vernos a los ojos y reconocer que los seres humanos, todos podremos ser diferentes unos de otros en pensamientos, conocimientos, o religión; pero somos iguales en corazón: reímos, lloramos, tememos, sentimos...

Es el momento de que el reloj se detenga, y sin temor alguno cerrar los

ojos, tomarnos de la mano formando un círculo que represente: el cero, la unión, el mundo, el infinito... el silencio.

(EN ESTA PARTE, INVITAMOS A TODOS LOS PRESENTES A FORMAR UNA RUEDA, TOMARNOS DE LA MANO, CERRAR LOS OJOS Y DEJARSE LLEVAR POR UN EJERCICIO DE RELAJAMIENTO DIRIGIDO, UNA REFLEXIÓN):

“Respira profundamente, deja pasar tus pensamientos sin ponerles atención. Respira otra vez, ahora imagina un COCHE, no el que quisieras, sino el primero que aparezca en tu mente y obsérvalo.

Mira cuántas puertas tiene, su color, modelo, llantas, volante, asientos, etc. Ahora aléjate un poco de él y piensa: ¿es éste el vehículo que necesito real-

mente? ¿puedo andar por todos los caminos en él, sin que me importe si llueve, nieve o hace calor? ¿no me interesa que se ensucie en el polvoriento o lodoso camino? ¿puedo transportar a algunas personas para darles “aventón” sin esperar que me digan “gracias”? ¿funciona bien y lo sé conducir? ¿no gasta mucha gasolina, ni contamina? ¿tiene un tamaño mediano, de manera que sea muy fácil estacionarlo y no estorbe el tránsito?”

Si después de observar detenidamente mi vehículo, puedo responder sí a las cuestiones anteriores, entonces sí soy una persona con las características de un maestro, quien no olvida su condición humana. “Respira hondamente una vez más, antes de abrir los ojos...”

Los tiempos pretérito y copretérito en la enseñanza del español a los extranjeros de habla inglesa*

Claudia O. Tovar Ortiz

Sabemos que enseñar una lengua es, sin duda, un acto complejo debido a los innumerables factores que intervienen en dicho proceso: desde aspectos sociales, individuales, institucionales y lingüísticos hasta psicológicos y de aprendizaje. Esto nos llevará a reflexionar concretamente en la función que desempeña el profesor dedicado a la enseñanza del español como L2 y dar respuesta a la interrogante: ¿qué enseñar?, porque si se trata de que el alumno desarrolle todas las destrezas lingüísticas (leer, hablar, entender y escribir) conviene que el profesor tenga siempre presente que en el proceso de aprendizaje de una lengua existen dos momentos bien definidos: "1) un primer acercamiento, de aprendizaje consciente, en el que se emplea la lengua pensando en términos gramati-

cales y racionalizando constantemente el uso de los diversos elementos; 2) un segundo periodo, automático y fluido, en el que se emplean pero no se racionalizan las reglas gramaticales".¹

Una vez que el profesor es consciente de tal situación, lo que le resta es preocuparse porque el alumno sea capaz de pensar en la lengua aprendida; que adquiera en la L2 el mismo nivel de habilidades de su L1 tanto en su expresión oral como en la escrita. Para lograrlo, el alumno cuenta (entre otros medios) con dos ricos elementos: la lectura de textos y el hecho de que el alumno extranjero viva en una situación de inmersión en un contexto de lengua española, pues ambos son aspectos que le ayudarán a adquirir el vocabulario y las formas de expresión más rápidamente y con menos esfuerzo.²

* Este trabajo forma parte de mi tesis para la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas con especialidad en Lingüística.

¹ MAQUEO, Ana María. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*, México, Limusa, 1984, p.44.

² Aquí conviene indicar que se entiende por segunda lengua (L2), la aprendida y adquirida dentro de la comunidad que la habla como lengua materna (L1) (por ejemplo, el español estudiado por extranjeros aquí en México) a diferencia de lo que se considera lengua extranjera (LE), es decir, la aprendida donde no es hablada por sus habitantes (por ejemplo, el inglés en nuestro país). También es importante especificar que el "aprendizaje de una lengua es cuando un alumno dentro de un ambiente formal, como puede ser el de una escuela, revisa la

gramática de un idioma diferente al suyo, con el objeto de utilizarlo para leer, escuchar, hablar o escribir. La adquisición se da de manera natural, tal y como sucede (o muy aproximadamente) con la L1, ya que el estudiante se involucra en la comunidad en la que se habla la LT (lengua de llegada). Muchas veces los dos procesos se realizan paralelamente cuando, por ejemplo, extranjeros estudian en una escuela mexicana nuestro español, pues además de lo que "aprenden" en el centro de enseñanza, reciben un constante bombardeo de la lengua en las calles, a través de la televisión, la radio, medios impresos, etc." ALARCÓN NEVE, Luisa Josefina. *Los verbos copulativos ser y estar, en la enseñanza del español como segunda lengua, en el Centro de Estudios para Extranjeros de la UNAM*, México, 1990, p. 29.

En resumen, al ser el español la lengua que el extranjero usará en todas sus relaciones con la sociedad hispanohablante (en la escuela, en el campo laboral, en las relaciones comerciales y en las diversas relaciones de interacción social), nuestro trabajo como profesores será: "proporcionar al estudiante la oportunidad de oír el idioma y entenderlo; ayudarlo a extraer de lo que oye, las generalizaciones necesarias: un léxico, reglas semánticas, reglas sintácticas, reglas morfológicas, y reglas fonológicas, y (...) proporcionarle la oportunidad de producir oraciones en un contexto comunicativo y significativo."³

Una vez explicado lo que implica la enseñanza del español a extranjeros, hablaremos de lo que surgió a partir de una investigación hecha sobre los tiempos pasados del modo indicativo del español.

Con el fin de recoger algunos datos precisos que nos permitieran determinar los principales problemas que los alumnos de lengua materna inglesa tienen en el uso del pretérito y del copretérito, se elaboraron dos pequeñas pruebas. Cada una narra una historia sucedida en el pasado. Decidimos denominar a cada historia con la palabra inicial y así, una se titula ROBERTO y la otra HACE. En las historias los alumnos llenaron los espacios en blanco con la forma verbal que consideraron adecuada: pretérito y copretérito. En los datos (errores o aciertos) que se obtuvieron de estas pruebas, se consideraron las variables: lengua materna (todos de lengua inglesa), nivel del curso de español y sexo. Las pruebas se aplicaron a todos los alumnos de los niveles II, III, IV y V, correspondientes al curso de verano en el CEPE y al de otoño de 1995 en Acatlán. Aplicarlos a alumnos de niveles diferentes obedece a un

interés por saber qué tanto se avanza de un nivel a otro por medio de la instrucción formal y del contacto con la lengua. Además se omite el nivel I porque a pesar de que al final de éste los alumnos tienen ya algún conocimiento sobre el tema, en buena medida el interlenguaje abarca un buen porcentaje en ellos todavía.

Para llevar a cabo el estudio se asignó, en primer término, un número a cada forma verbal en forma progresiva para facilitar el manejo de los datos. Por ejemplo, en el ejercicio HACE, el número 1 le corresponde a la forma verbal fuimos, el 2 a viajamos, etc.; en el caso de ROBERTO el número 1 lo lleva el verbo iba, el 2 pensaba y así sucesivamente. A continuación, elaboramos un cuadro sobre las posibilidades aspectuales que se presentaron con más frecuencia al combinar tiempos perfectivos e imperfectivos con alguna clase de acción designándoles una clave que nos permitiera clasificar las formas verbales estudiadas (Anexo 1). En total aparecen diez combinaciones a saber: P+M, P+R, P+D, P+I, P+P, I+M, I+R, I+D, I+I, e I+P de las cuales sólo existen 6 (las que están en negrita).

Para poder asignar la clave correspondiente a los verbos de la muestra, se analizó cada uno de ellos en su contexto. Sabemos que en lo que se refiere a la clase de acción de un verbo, puede resultar un tanto incierta la clasificación, sin embargo, para efectos de metodología hubo que llevarlo a cabo con el fin de agrupar las formas verbales para poder trabajarlas. En los casos más dudosos, al lado de la forma verbal se agregó una (t) que indica que el verbo en cuestión se consideró de tendencia momentánea (M) o durativa (D).

Una vez agrupados los verbos dentro de las 10 combinaciones que nos da

³ TERRELL, Tracy D. *Lingüística aplicada a la enseñanza del*

español a anglohablantes, New York, John & Sons, 1979, p. 15.

el Anexo 1, se procedió a clasificar los errores y los aciertos que aparecen en los cuestionarios aplicados a los alumnos. Para hacerlo se utilizaron los siguientes símbolos c (=correcto), i (=incorrecto), ^a (=no contestó), ? (=incomprensible), * (=otra forma verbal) en la cual los alumnos pudieron haber cambiado el tiempo, el modo o el verbo, & (=dos formas verbales) lo cual nos podría indicar que el alumno duda entre una u otra forma, o bien que ambas le parecen adecuadas. También se asignó un número a cada alumno para efectos de identificación. Del CEPE son 9 alumnos de nivel II, 33 de nivel III, 11 de IV nivel y 6 de V dando un total de 59. De Acatlán son 8 de II nivel, 2 de III nivel y 2 de IV dando un total de 12 alumnos.

Análisis de resultados

El análisis de los datos se llevó a cabo en dos niveles diferentes: uno cuantitativo y otro cualitativo. Respecto al nivel cuantitativo podemos ver los siguientes resultados: de un total de 2840 formas verbales se obtuvieron los siguientes datos:

aciertos(46.79%)
errores(46.76%)
otros(3.59%)

De estos porcentajes podemos ver dos cosas: a) el índice de error es muy significativo (46.76%), y b) como podemos ver no hay diferencia en el porcentaje de aciertos y errores. Como resultado de la aplicación de este cuestionario también se podría formular otra hipótesis: los alumnos aprenden muy poco sobre este problema específico en el transcurso del nivel II, pues es donde el porcentaje de error es más alto que el de acierto, seguramente el contacto con él la LT es todavía poco relevante y la enseñanza formal poco modifica lo que ya sabían del empleo de estas formas

verbales. Esto nos permite suponer que, dada la frecuencia de aparición del pretérito y el copretérito en la lengua hablada, el alumno tiene que aprenderlos en una etapa temprana de su aprendizaje y, después, una vez fijadas las reglas que emplea para usarlos, le es difícil modificarlas. Lo anterior se traduce en nuestra opinión, en un problema íntimamente relacionado con la enseñanza.

Para llevar a cabo el segundo nivel de análisis (cualitativo), se procedió de la siguiente manera: se agruparon las 40 formas verbales de acuerdo con su clave correspondiente, se sumaron los aciertos y los errores de cada clave por separado. Por ejemplo, para cada casillero del nivel II de P+M en el CEPE, el promedio sería de 3.7 en los aciertos y 4.9 en los errores. ⁴ Se obtuvieron los datos que aparecen en el Anexo 2.

De los resultados que se obtienen en el Anexo 2 vemos, por una parte, que en los copretéritos analizados, el promedio es más alto en los errores que en los aciertos, sin embargo este índice disminuye conforme se avanza en el nivel de estudios (6.6, 5.9, 1.7 y 0 de diferencia) lo cual nos indica un "progreso" mínimo de aprendizaje. Por el contrario, los pretéritos sí presentan un adelanto: de un nivel II donde el porcentaje de error sigue siendo más alto que el de acierto, con una diferencia de 2.4, en el nivel III es mayor aunque por dos décimas (0.2); en el nivel IV hay más aciertos que errores por una diferencia de 3.4 y en el nivel V de 1.9. Lo anterior nos permitiría pensar que el copretérito presenta más problema que el pretérito. Otra observación que se desprende del Anexo 2 es que el uso del pretérito presenta mayores dificultades en el nivel II lo cual se atribuye a que todavía en esa etapa de estudio, la LT es ciertamente poco relevante.

⁴ Esto es importante aclararlo porque en la escala de dominio que presentamos más adelante, consideramos el promedio

según cada nivel, pues es distinto para cada caso.

Vamos ahora a proponer una escala que nos permite obtener algunas conclusiones en relación con la

gravedad de cada tipo de error. Para ello consideramos lo siguiente:

ESCALA DE NIVEL DE DOMINIO				
	II	III	IV	V
alto	14.0 a 17.0	29.0 a 35.0	10.7 a 13.0	5.0 a 6.0
medio	11.0 a 13.9	23.0 a 28.9	8.3 a 10.6	4.0 a 4.9
bajo	8.0 a 10.9	17.0 a 22.9	6.0 a 8.2	3.0 a 3.9
no aceptable	0.1 a 7.9	0.1 a 16.9	0.1 a 5.9	0.1 a 2.9

Esta escala se consideró tomando en cuenta el promedio máximo que deberían obtener en cada casillero los alumnos del CEPE y los de Acatlán según su nivel y se repartió la puntuación a partir de la mitad del total (para el caso del V nivel) ó 0.5 décima menos, para considerar el nivel bajo.

De acuerdo con la anterior escala obtenemos los resultados del Anexo 3. Aquí aparece la clasificación cualitativa según los promedios que aparecen en el Anexo 2.

De aquí se desprende que en general, el problema del pretérito y copretérito es muy serio, pues muchos son los casos donde el nivel de dominio no es aceptable. Sin embargo, podemos llegar a otra conclusión: los casos en que se combina tiempo y clase de acción perfectivos (P+P) o imperfectivo y durativo⁵ (I+D) parecen ser los casos más sencillos pues en IV y V niveles quedan ubicados en lugar medio.

De todo lo anterior se deduce que:

a) Los casos en que coinciden el tiempo

y la clase de acción (P+P e I+D) parecen presentar menor dificultad que otras combinaciones.

b) Los copretéritos parecen más difíciles de aprender que los pretéritos.

c) Los grupos P+D, I+M e I+R necesitan mayor atención pues son las combinaciones que mostraron niveles de dominio demasiado bajos.

En resumen, de todo lo anterior se desprende: 1) los alumnos no aprenden a usar estas formas verbales satisfactoriamente por medio de la información gramatical que se les proporciona; 2) la necesidad de un nuevo enfoque en la información gramatical y en la metodología.

Por último, presentamos una tabla del porcentaje de aciertos según el sexo.

Como podemos observar, esta tabla no nos proporciona datos realmente válidos para una deducción generalizada, pues no hay uniformidad en cuanto a resultados que nos puedan permitir, por ejemplo, decir si los alumnos de sexo femenino o masculino son más o

C E P E

A C A T L Á N

Nivel	II				III				IV				V			
Sexo	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M		
Rober	42%	42%	58%	46%	64%	61%	60%	66%	50%	55%	60%	47%				
Hace	27%	39%	45%	43%	56%	53%	65%	48%	42%	35%	55%	75%				

⁵ Durativo o también llamado Imperfectivo

menos capaces para manejar los tiempos pretérito o copretérito. Además, en este sentido creemos también interviene el hecho de que no contamos con alumnos de sexo masculino en Acatlán en los niveles II y IV.

De todo nuestro estudio podemos concluir que los alumnos aprenden muy poco sobre el uso de este problema (pretérito, copretérito) en el transcurso del nivel II pues es donde el porcentaje de error es más alto que el de acierto, seguramente que el contacto con la LT es todavía poco relevante y la enseñanza formal poco modifica lo que ya sabían del empleo de estas formas verbales.

Todo esto nos lleva a algunas reflexiones que creemos necesario tomar en cuenta para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje de estos tiempos verbales. En primer lugar consideramos conveniente profundizar en las explicaciones sintácticas y semánticas de su uso dentro de los libros de texto y presentar por separado su valor aspectual, ya que es precisamente por intervención de éste que existe mayor complejidad. Además, debe incluirse al menos un apartado en niveles posteriores, pues es un tema que necesita ser practicado constantemente y que, por otro lado, entre mayor número de ejercicios tenga el alumno a su alcance, mejor comprenderá el uso de los tiempos.

Por último, conviene sugerir un intercambio a nivel interinstitucional que permita el avance a la par con miras a un progreso mutuo en con-

tenido de cursos, material didáctico, publicaciones, investigaciones, etc.

Con todo, siempre queda mucho por hacer y en cuanto a la enseñanza del español como L2 en México aún más.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCÓN NEVE, Luisa Josefina. *Los verbos copulativos ser y estar, en la enseñanza del español como segunda lengua, en el Centro de Estudios para Extranjeros de la UNAM*, Tesis (Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas), ENEP Acatlán, UNAM, México, 1990.

CERVERA SURDEZ, Alicia. *La enseñanza del español a no hispanohablantes*, México, UNAM, 1983.

GAONA, Francisco. *El español como idioma extranjero y la metodología de su enseñanza*, México, América, 1958.

MAQUEO, Ana María. *Lingüística Aplicada a la enseñanza del español*, México, Limusa, 1984.

STOCKWELL, Robert P. et al. *The Grammatical Structures of English and Spanish*, USA, The University of Chicago Press, 1976.

TERRELL, Tracy D. *Lingüística Aplicada a la enseñanza del español a anglohablantes*, New York, John & Sons, 1979.

ANEXO 1

ASPECTO	TIEMPO		CLASE DE ACCIÓN	CLAVE
		Momentánea	Como su nombre lo indica son verbos que representan actos momentáneos	P + M*
				P + R
		Reiterativa	Son los que forman una serie de actos repetidos con cierta frecuencia.	P + D
Perfectivo	La atención del que habla se fija en el fin de la acción	Durativa	Los que interesan por su continuidad y transcurso sin importar su principio o fin.	P + P
Imperfectivo	Resalta el transcurso o la continuidad de la acción			I + M
		Incoativa	Resaltan por su límite temporal. En ellos importa su comienzo.	I + R I + D
		Perfectiva	En ellos interesa fundamentalmente el momento en que la acción llega a ser completa, acabada, perfecta.	I + I I + P

* Nuestro análisis sólo presenta las combinaciones en negrita.

ANEXO 3

Nivel de dominio (aquí se consideran los porcentajes de los aciertos)

II		III			IV			V			
Alto	Medio	Bajo	No acceptable	Alto	Medio	Bajo	No acceptable	Alto	Medio	Bajo	No acceptable
		(R)P + M	(H) P + M		P + P	(R)P + M	(H) I + M		(H) P + M	(R)P + M	(H) I + M
		I + D	P + D		I + D	(H)P + M	I + R		P + P	P + D	I + R
			P + P			P + P	I + R		(R)I + M		
			(H) I + M			(R)I + M			I + D		
			(R)I + M			I + D					
			I + R								

Nota: (R) Ejercicio Roberto; (H) Ejercicio Hace.

La enseñanza por tareas

María Eugenia Hernández Vista

La enseñanza del Español como lengua extranjera por medio de tareas significativas es el resultado de una nueva visión del aprendizaje que plantea un importante cambio en los papeles que tradicionalmente venían desempeñando profesores y alumnos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

La tarea, entendida como unidad de trabajo en el aula, permite dar respuesta al problema de la coherencia entre el plan pedagógico y una visión del aprendizaje que se basa en el desarrollo de procesos de comunicación.

Este procedimiento obedece a la certeza de que el conocimiento de la lengua es un complejo de competencias que actúan unas con otras en la comunicación cotidiana y que no se limita al conocimiento de las reglas que rigen la comunicación, sino que incluyen también la capacidad del hablante para ser creativo con esas normas y condiciones e, incluso, para adaptarlas o modificarlas durante la comunicación.

Lo importante es desarrollar en clase aquellas actividades que permitan acercar lo más posible el tipo de comunicación que se produce en el ámbito del aula a los procesos de comunicación que se desarrollan fuera de este ámbito.

En el trabajo por tareas, la separación tradicional entre contenidos y metodología se diluye. No se trata de considerar cuales son los procedimientos pedagógicos más adecuados para que los alumnos aprendan unos contenidos determinados sino de entender que el verdadero contenido de cualquier experiencia de aprendizaje lo constituye el proceso a través del cual se produce ese aprendizaje.

Por lo tanto, la planificación de la enseñanza de la lengua debe abordarse con una visión más alta y comprensiva, entendiendo que la planificación de los contenidos ha de situarse junto con la planificación de los objetivos, la metodología y los procedimientos de evaluación. Los programas de enseñanza han de ser concebidos como una parte integral del desarrollo del currículo acatando el principio de coherencia que constituye la razón de ser de éste y que nos obliga a enfocar las tareas desde una perspectiva que no se limita al ámbito de la metodología sino que engloba todos los componentes curriculares: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Por cuanto a los objetivos, las tareas deben responder a objetivos claros, ya

sea de carácter comunicativo -tareas que reproducen procesos de comunicación similares a los que se desarrollan fuera del aula-, ya sea de carácter pedagógico -tareas de práctica controlada-.

Los objetivos de las tareas proporcionan un punto de contacto entre las propias tareas y el currículo y pueden tener carácter general -comunicativo, afectivo o cognitivo- o bien limitarse a describir la conducta del profesor o la del alumno. Los objetivos no siempre están explícitos en la tarea aunque pueden deducirse de ella mediante el análisis. Lo normal es que una tarea esté compuesta por una serie de actividades que conducen a los alumnos a diferentes objetivos simultáneamente.

En relación a los contenidos, las tareas deben quedar íntimamente relacionadas a ellos en esta nueva visión del aprendizaje desde un enfoque diferente. Si consideramos que existen dos distintos programas en el trabajo docente: el del profesor, establecido previamente y otro, el del alumno, que muchas veces poco tiene que ver con el anterior, de manera que la síntesis de ambos, a través del intercambio cotidiano de experiencias entre el profesor y los alumnos puede producir un programa que sea a la vez realista y útil, basado en un proceso vivo y cambiante: "En este caso la toma de decisiones en clase constituye en sí misma una auténtica actividad comunicativa".

Esta situación de programa negociado implica una redefinición de los papeles del profesor y de los alumnos y una redistribución del poder, de la autoridad en clase y de la necesidad de crear un gran número de materiales y recursos de aprendizaje.

El procedimiento de trabajo se plantea por un camino opuesto al acostumbrado: en vez de seleccionar los temas: "verbo tener", "hablar de tu

país" u otro, se debe seleccionar una tarea interesante y luego ver qué contenidos fueron introducidos o enseñados a través de ella.

Aunque el enfoque por tareas ha abierto un interesante camino para la experimentación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, presenta todavía algunos importantes problemas que aconsejan ponderar con detenimiento las ventajas y desventajas de los distintos modelos. La investigación sobre la que se sustenta este enfoque es todavía limitada y existen muy pocos informes sobre programas que lo hayan incorporado y que permitan avalar su viabilidad, sobre todo en proyectos pedagógicos de carácter institucional. Por otra parte, los parámetros que se proponen para determinar la gradación de las tareas carecen todavía de base empírica suficiente y la falta de especificación de contenidos lingüísticos plantea serios problemas a la hora de diseñar las pruebas de evaluación al final de cada ciclo de enseñanza.

Algunas propuestas recientes han planteado una vía intermedia que permite hacer compatible la previa especificación de contenidos lingüísticos con la utilización de las tareas, concebidas como instrumentos para la organización de actividades.

Según este planteamiento, los bloques de contenidos gramaticales, funcionales, temáticos, etc., del currículo deben ser entendidos como instrumentos de control, que permiten al profesor identificar los aspectos particulares de enseñanza que aparecen conjuntamente en la tarea, al tiempo que sirven a los examinadores para elaborar las pruebas de evaluación correspondientes al final de un ciclo.

TAREA:

Los alumnos deberán elaborar un cartel con consejos para contribuir a mejorar el estado de la naturaleza y el

medio ambiente, fáciles de seguir en la vida cotidiana.

OBJETIVOS:

Contenidos funcionales:

Instruir o dirigir a otros para que hagan algo.

Contenidos gramaticales:

Imperativos regulares e irregulares en construcciones afirmativas y negativas.

Contenidos estratégicos:

Realización conjunta de tareas de comunicación.

Colaboración en la consecución de los diversos objetivos negociados y fijados.

Selección personal de contenidos.

Tomar notas de los temas que surjan y hacer un primer borrador de las ideas que se quieren transmitir.

Hacer la redacción definitiva.

Contenido temático:

Respeto al medio ambiente.

Momento del curso:

- a) en el que se quiera trabajar o retomar el uso de los imperativos.
- b) en el que salga el tema del medio ambiente en clase, o haya alguna noticia relacionada con el tema en la prensa o la televisión, digna de mención.

Tiempo estimado: Una hora.

PROCEDIMIENTO:

A) El profesor introduce el tema, por ejemplo, con el comentario de alguna noticia sobre medio ambiente que haya leído, hablando de la contaminación del aire de ese mismo día en la ciudad, de los humos, los ruidos, etc.

A continuación el profesor puede preguntar por el grado de preocupación de los alumnos por este tema y sobre lo que saben de la situación actual de la naturaleza a nivel mundial.

Se puede pedir a los alumnos que digan cuáles son los problemas más graves que afectan al planeta y, a partir de sus comentarios, escribir en el

pizarrón una serie de palabras que después aparecerán en los textos que se presentan (contaminación, sequía, extinción, etc.). Es probable que los alumnos no conozcan algunas de estas palabras y tengan que recurrir a perífrasis (p.e. "cuando no llueve durante mucho tiempo"). En este momento el profesor puede introducir el léxico que los alumnos necesiten.

Después de este trabajo se propondrá la lectura de la ficha 1 y se pedirá a los alumnos que relacionen los temas que se han puesto en el pizarrón con los que salen en el texto.

FICHA 1

EN EL SUPLEMENTO DOMINICAL DEL PERIÓDICO "EL PAÍS" APARECIÓ UN ARTÍCULO SOBRE ECOLOGÍA. A CONTINUACIÓN TIENES UNA PEQUEÑA SELECCIÓN DE FRAGMENTOS DE ESE INFORME QUE QUIZÁS APORTARON DATOS NUEVOS A LOS QUE TIENES SOBRE EL TEMA.

La tierra está en peligro. La contaminación, la desecación de las zonas húmedas, el acoso a especies animales y vegetales, la superpoblación y la pobreza son una amenaza seria y real.

Relaciona los temas de que trata el texto que acabas de leer con los temas escritos en el pizarrón.

A continuación se dará la ficha 2 y se procederá de igual forma.

FICHA 2

CONTINÚA AHORA CON LA LECTURA DE ESTOS TEXTOS Y DI DE QUÉ TEMA TRATAN

1. En los últimos 20 años, los presupuestos de los gobiernos destinados a sanidad y educación habitante han descendido en el mundo.

*Un total de 1.116 millones de personas son catalogadas oficialmente como

pobres, y 640 millones, como muy pobres.

*Aún existen 34 países en desarrollo donde más de uno de cada 10 niños muere antes de alcanzar los cinco años de edad. Actualmente en el mundo hay 10 millones de niños gravemente desnutridos, más otros 200 millones que reciben una alimentación deficiente.

2. Cada año, 12 millones de hectáreas de bosques (la mayoría tropicales) desaparecen.

3. La quinta parte de las especies de la Tierra ha desaparecido en las dos últimas décadas.

*Sólo quedan 600000 elefantes africanos.

4. La NASA confirma que el agujero de ozono en la Antártida tiene una superficie como Estados Unidos y una profundidad como el Everest.

5. En 20 años, la población aumentó un 40%.

*Los recursos del planeta deberán mantener a tres personas más cada segundo, lo que equivale a 97 millones más cada año.

6. Se calcula que de 3200 millones de hectáreas cultivables se utilizan 1475 millones.

7. La industria papelera mexicana produce el 27% de los residuos tóxicos que se vierten en sus ríos y en sus costas.

Los alumnos realizan esta parte de la tarea en grupos de 3 ó 4 para intercambiar impresiones y ayudarse si tienen problemas de comprensión.

El tiempo estimado para esta primera parte de presentación del tema, lectura y comentarios es de unos 15 minutos.

B) Cuando se haya creado un estado de ánimo adecuado de preocupación e interés por el tema en general, el profesor puede repartir a los alumnos la nota que la dirección de la escuela dirige a alumnos y profesores (ficha 3).

Después de la lectura de la nota y una vez oídas las iniciativas de los

alumnos, se puede pasar a completar los carteles para colocar en la escuela (ficha 4). Los alumnos pueden realizar el trabajo individualmente y corregirlo comprobando lo escrito por los compañeros del grupo. El tiempo estimado para esta parte de la tarea es de 10 minutos.

FICHA 3

LEE LA NOTA QUE TE ENVÍA LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA:

Queridos alumnos y profesores:

Queremos informarles que durante el pasado curso los recibos de agua, luz y papel que hemos pagado en la escuela han aumentado en un 25%. Las cantidades que se han pagado son las siguientes:

Luz	\$ 3870.00
Agua	\$ 896.00
Papel	\$ 2416.00

Como ven gastamos mucho dinero en agua, luz y papel. Estamos preocupados porque nuestro presupuesto es limitado y queremos pedirles que nos ayuden a ahorrar. Así podremos dedicar ese dinero para comprar más libros para la biblioteca y videos para la sala de proyecciones.

¿Qué creen que podemos hacer?
Esperamos sus iniciativas.

La Dirección

FICHA 4

AHORA COMPLETA CON IMPERATIVOS LOS CARTELES QUE VAMOS A COLGAR EN DISTINTOS LUGARES DE LA ESCUELA.

Lista de verbos que pueden ayudarte a hacer los carteles:

gastar	tener	escribir	cerrar
asegurarse	apagar	tirar	ensuciar
aprovechar	subir		

CARTEL PARA COLGAR EN LOS LAVABOS:

No _____ más agua de la necesaria.
_____ la llave mientras te lavas las manos.

Antes de salir del baño _____ de que la llave está bien cerrada.

CARTELES PARA COLGAR EN LAS CLASES, LA BIBLIOTECA...

_____ las luces al salir de clase.

_____ las persianas para tener luz natural.

No _____ las luces encendidas si puedes trabajar con luz natural.

_____ por las dos caras de las hojas de papel.

No _____ papeles limpios si escribe con un lápiz.

_____ los papeles usados en contenedores especiales para su posterior reciclaje.

_____ la otra cara de papeles usados para hacer borradores.

C) A continuación se puede generalizar el tema, sacándolo del ámbito de la escuela, para que los grupos reflexionen sobre sus hábitos en el uso de los bienes de la naturaleza y sobre lo que hacen con los residuos que producen.

Se trataría ahora de enumerar los bienes que se usan y los residuos que se producen (ficha 5). Una vez que los grupos hayan trabajado la ficha, se puede realizar una puesta en común en el pizarrón. El tiempo estimado es de unos 10 minutos.

FICHA 5

EN NUESTRA VIDA COTIDIANA, ADEMÁS DE EN LA ESCUELA, ¿QUÉ PODEMOS HACER PARA CONTRIBUIR A MEJORAR EL ESTADO DE LA NATURALEZA?

AHORRAR RECICLAR NO USAR
INDICA DÓNDE
agua

latas
contenedores

bolsas de plástico

D) La ficha 5 puede usarse como un primer borrador a partir del cual los alumnos en grupos, confeccionarán un cartel, escrito en imperativos, con consejos fácilmente realizables en la vida cotidiana para mejorar el estado del medio ambiente. (Ficha 6) El tiempo estimado es de unos 15 minutos.

FICHA 6

AHORA A PARTIR DE LA LISTA QUE ACABAN DE HACER, ESCRIBAN EN IMPERATIVOS UN CARTEL CON CONSEJOS QUE PODAMOS SEGUIR TODOS EN BENEFICIO DE LA NATURALEZA.

CONSEJOS PARA MEJORAR EL MEDIO AMBIENTE.

E) Cuando cada grupo tenga elaborado su cartel se puede hacer un trabajo de lectura en el que un portavoz de cada uno de los grupos leerá el cartel confeccionado por su grupo. Un alumno recogerá en el pizarrón el cartel definitivo de la clase, que será el resultado de la negociación de los alumnos sobre el contenido de sus respectivos carteles. El tiempo estimado es de unos 10 minutos.

Los contenidos teórico-metodológicos de esta propuesta de trabajo La Enseñanza por Tareas contienen las ideas principales que en torno a este tema presenta el Diseño Curricular del Instituto Cervantes. Y el plan de clase toma como modelo el trabajo realizado en el curso de Metodología impartido por Pablo Martínez durante el "Curso monográfico: técnicas e instrumentos en la enseñanza del español como lengua extranjera" del 5 al 16 de agosto de 1996 en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo de Santander, España.

Propuesta metodológica para la enseñanza del español como L2

Marianela Páez Vivanco
Guadalupe Flores
Cristina Triana Cortina

La Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana inició sus actividades hace cuarenta años. Durante toda esta vida de servicio docente ha experimentado, como toda institución educativa, periodos de lasitud, de descenso en su actividad y otros de franca recuperación y de reanimación en su vida académica.

Originalmente la escuela ofreció, por espacio de varios años, cursos de español para tres niveles (inicial, intermedio y avanzado) a alumnos provenientes de universidades norteamericanas. Actualmente se reciben estudiantes de diversos países que pueden optar por cuatro niveles de conocimiento del español. Para aquellos estudiantes extranjeros que deseen profundizar en el dominio de nuestra lengua, sobre todo para el ejercicio docente en el extranjero, se ofrece el curso de Español V, que incluye observación y práctica docente con hispanohablantes.

A partir de noviembre de 1993, la escuela propone que su personal docente se dedique a la tarea de elaborar los manuales de enseñanza del español para su programa de verano 1994. La realización de esta actividad, llevada a cabo en forma conjunta por

los maestros de la Institución, surge de la necesidad de contar con materiales actualizados, acordes con el objetivo de atender no sólo el tradicional Curso de Verano, sino otros programas como el de Primavera, Otoño y Tutorial.

Los cursos de Primavera y Otoño son de carácter semestral; están integrados por estudiantes de diversas nacionalidades (ingleses, norteamericanos, alemanes, japoneses, etc.) a diferencia del de Verano, cuya modalidad es intensiva y la mayoría de los participantes son de origen norteamericano; por último, el Tutorial que es un programa especial enfocado a la atención individual de las necesidades expresivas del alumno que lo solicita. Tales programas presentan diferencias entre sí, por ejemplo, el número de alumnos siempre es menor en primavera y otoño que en el verano, lo cual ha determinado, la necesidad de manejar distintos tipos de material para cada uno de ellos. El material didáctico que se ha estado empleando para el desarrollo de éstos, está basado en la formulación de documentos pedagógicos, es decir, material de estudio que cubre tres aspectos importantes en el proceso de adquisición de una lengua: el estructural, el comunicativo y el cultural.

El desarrollo de esta tarea como proyecto institucional ha redundado en la uniformidad de la práctica docente, en cuanto al manejo metodológico y los enfoques de la enseñanza, lo que ha favorecido el trabajo compartido de los profesores para hacerlo más eficiente y práctico. La intervención de docentes cuyo perfil profesional corresponde a egresados de las carreras de Idiomas y Letras Españolas con formación académica en la enseñanza de inglés a hispanohablantes, los primeros y, enseñanza de español a hispanohablantes los segundos; más que un obstáculo, creemos ha favorecido la amplitud crítica en el manejo de diversas prácticas metodológicas.

La planeación y selección de materiales se ha hecho por niveles de estudio, es decir, en reuniones periódicas, los docentes de los niveles inicial, intermedio y avanzado, hemos considerado las necesidades de expresión de estudiantes de acuerdo con cada uno de los niveles anteriores y hemos derivado de ello los contenidos estructurales, comunicativos y culturales para configurar unidades de trabajo de cada curso que incluyen actividades por nivel. Lo anterior nos ha posibilitado generar materiales didácticos para necesidades específicas y con un criterio predeterminado.

La preparación de materiales de apoyo para la enseñanza del español nos ha llevado a reconsideraciones, ya que después de la aplicación de ellos en los cursos correspondientes, hemos observado con actitud analítica la utilidad reportada, su viabilidad y factibilidad.

El objetivo de este Taller es presentar una propuesta metodológica, producto de la combinación del método comunicativo y del enfoque por tareas; métodos éstos que llevados a la práctica proporcionan una serie de ventajas conocidas ya algunas y motivo de discusión otras.

Creemos que enseñar una lengua extranjera sin concientizar al estudiante sobre su gramática, es tanto como tratar de estudiar el cuerpo humano sin tomar en cuenta el esqueleto. Es necesario dosificar el nivel anterior y pensar que más allá de lo estrictamente gramatical hay otras dimensiones de la lengua que también requieren ser enseñadas, lo que nos llevó a tomar en cuenta los elementos nociofuncionales provenientes del enfoque comunicativo, con el fin de que el alumno logre desenvolverse en situaciones reales de comunicación. Está además en nuestras actividades, la presencia de temas transversales que abarcan el aspecto cultural a través de la conexión y contextualización de las muestras de lengua. Sabemos que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no se realiza de manera lineal, sino más bien de un modo global, de ahí que sea un factor fundamental el proceso de inmersión del estudiante en la cultura de la lengua por aprender, ya que esto propicia un mejor entendimiento de su propia cultura y un mayor desenvolvimiento en los actos comunicativos de la lengua meta. Para ello, la Escuela para Estudiantes Extranjeros cuenta con un Programa Tutorial de Inmersión que consiste en la participación de estudiantes de diversas facultades de esta Universidad cuya función es apoyar en el proceso de adaptación cultural y adquisición del dominio de lengua durante su estancia en el país.

Una de nuestras inquietudes sobre esta temática, resultado de la observación y seguimiento dado a la aplicación, es el hecho de romper con la idea de que un documento debe ser específico para un nivel determinado, es decir, nuestra propuesta consiste en el uso de un mismo documento que cubra objetivos en los tres niveles según la Tarea Final. A este tipo de documento

le hemos llamado Documento Multi-nivel y es el producto de un análisis previo a las necesidades del estudiante, lo que quiere decir que la producción del material, el diseño del mismo y la metodología estarán en función de los requerimientos de los alumnos y tales requerimientos se traducen en objetivos.

En el diseño del documento se ha tomado el modelo, para la elaboración de unidades didácticas, propuesto por investigadores de la Universidad de Oviedo, España que incluye los siguientes pasos:

1. Presentación e iniciación: con contenidos y objetivos:
 - para motivar a los alumnos,
 - para situar al alumno en el tema, tarea o actividad,
 - para indagar y contrastar sobre los conocimientos previos,
 - dan información para una evaluación formativa.
2. Desarrollo: con contenidos y objetivos:
 - resolución de la tarea o actividad con ayuda,
 - controladas o semicontroladas por el maestro,
 - consolidación y reforzamiento de aprendizajes (fase de apropiación),
 - imitativas y repetitivas por parte de los alumnos en las primeras fases, aunque significativas,
 - intentando mantener un equilibrio entre las cuatro destrezas,
 - dan información para una evaluación formativa.
3. Aplicación: con contenidos y objetivos:
 - resolución de la tarea o actividad sin ayuda,
 - donde el alumno activa e integra las habilidades y conocimientos adquiridos en la fase anterior para negociar y comunicar significados,
 - funcionales y de interacción social,
 - dan información para una evaluación formativa y sumativa.

Nota: en todas las fases habrán de incluirse actividades de Seguimiento y Ampliación, aquéllas que den la oportunidad a los aprendices de utilizar lo aprendido en otros contextos. Sirven para realizar una evaluación formativa.

Entendemos por Unidad Didáctica al conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado y que se enfocan a un fin específico. De tal modo que, antes de elaborar una Unidad Didáctica, hay que preguntarse: ¿qué?, ¿cómo? y ¿cuándo? enseñar y, al mismo tiempo, ¿qué?, ¿cómo? y ¿cuándo? evaluar. Lo cual quiere decir que debe existir una estrecha relación entre los contenidos que se proponen en la Unidad Didáctica, como en los criterios con los que se define la evaluación.

Hemos estructurado la Unidad Didáctica en dos bloques. El primero enfocado al diseño de la misma y comprende las decisiones tomadas en el aula, la definición de los objetivos, recursos y contenidos tanto materiales como humanos; y, segundo, su desarrollo que refiere a las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Para que este proceso se desarrolle favorablemente, se recomienda que el estudiante conozca cuáles son los objetivos y las formas de evaluación.

Para la elaboración de la Unidad Didáctica seguimos los pasos siguientes:

1. Enmarque y ubicación de la Unidad. Asignación de un nombre.
2. Redes o mapas conceptuales. Relacionar la Unidad Didáctica con otras áreas del conocimiento e incorporar los temas transversales.
3. Elaboración de los objetivos. Aquéllos que respondan a la currícula oficial o que nos sirvan de referencia.
4. Elaboración de los contenidos. Conceptuales, actitudinales y procedimentales.
5. Elaboración de estrategias didáctico-organizativas. Líneas metodológicas

(enfoque comunicativo, por tareas, simulación, etc.) Hay que tomar en cuenta el tipo de materiales (auténticos de preferencia) y los recursos, así como la organización de los espacios y del tiempo.

6. Desarrollo de la Unidad mediante la asignación de tareas, cada una de ellas con sus objetivos, contenidos y actividades encaminadas hacia la tarea final.
7. Evaluación.

DOCUMENTO MULTINIVEL UNIDAD DIDÁCTICA

LA VUELTA AL MUNDO EN 90 MINUTOS

TAREA FINAL: Elaborar una guía informativa sobre cómo organizar o planificar un viaje de estudios a México, para que cuando el alumno regrese a su país pueda proporcionar información.

DURACIÓN: Cinco sesiones

MATERIALES: Postales, fotografías, guías turísticas, folletos, mapas, videos, planos, cartas, etc.

REDES O MAPAS CONCEPTUALES: Cultura del viaje, medios de transporte, ecología, economía.

OBJETIVOS: Al finalizar esta Unidad Didáctica, los alumnos serán capaces de:

- Planificar y organizar distintos tipos de viaje en el país. De acuerdo al tiempo (fin de semana, día(s), mes(es), año(s); interés (vacaciones, estudio, visita, etc.); espacio (campo, ciudad, playa, montaña, etc.); y compañía (amigos, familia, pareja, etc.).
- Comunicar sus experiencias de viaje.
- Practicar la comunicación oral y escrita de tipo no formal.
- Practicar el intercambio de información cultural relacionada con el tema.

El Documento Multinivel comprende la selección de un texto informativo, sobre su contenido hemos diseñado las actividades correspondientes a los tres niveles ya mencionados. A continuación, presentamos sólo una mues-

tra de cómo diseñar una tarea encaminada al cumplimiento de la tarea final dependiendo del nivel. Se ha tomado en consideración la competencia comunicativa de los estudiantes (vocabulario, manejo de estructuras gramaticales, necesidades de interrelación con el entorno, conocimiento del medio, etc.); así como las siguientes indicaciones:

1. Formular claramente los objetivos de aprendizaje.
2. Capacitar a los aprendices para manejar la lengua en situaciones concretas.
3. Permitir al aprendiz desarrollar destrezas comunicativas que le preparen para la vida real.
4. Adaptar las actividades propuestas a grupos de alumnos con distintas capacidades cognitivas y comunicativas.
5. Involucrar a los estudiantes de forma cognitiva y afectiva en la resolución de problemas.
6. Utilizar documentos auténticos.
7. Hacer que la solución de la tarea obligue a los alumnos a compartir información.
8. Posibilitar la integración de destrezas
9. Permitir a los alumnos reflexionar sobre el hecho comunicativo y sobre el aprendizaje de la lengua.
10. Promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo.
11. Integrar actividades-nexo entre el mundo escolar y el entorno sociocultural del alumno.
12. Permitir a los alumnos arriesgarse a formular hipótesis, afrontar situaciones, tomar decisiones, y, en fin, a convertirse en aprendices autónomos.
13. Fomentar estrategias de evaluación, co-evaluación y autoevaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (y de sus componentes) y de la tarea final.

DOCUMENTO MULTINIVEL RECUERDOS DE UN VIAJE

Por Fernando Heftye

Antes de partir para un viaje de siete días me quedé horrorizado por tanta maleta. Supuestamente el viaje era de siete días y no más. Sin embargo, empecé a contar que en las maletas ya había metido mi señora once camisas, siete guayaberas, pantalones de tela, de vestir, tres trajes, ocho corbatas, dos chamarras, un gagneté, tres pares de mancuernillas, calcetines de todos colores y cuatro libros. Además -esto nunca les falla- un botiquín repleto de medicinas.

Las maletas en las que ella acomodó su ropa no las quise ni ver. Estoy seguro que llevaba hasta un horno de microondas, por si se ofreciera, la báscula del baño, dos kilos de tomate y un aparatito que yo no sabía para lo que era, pero que sirve para calentar agua y tomar en ella café en polvo, al cual odio con toda el alma.

Mi preocupación -al ver la quinta maleta repleta a morir- era la siguiente:

¿Quién vigilará tantas cosas...?

Y la otra, la más grave:

¿Quién las cargará...?

Creo que mi señora me adivinó el pensamiento porque me dijo de pronto, con mirada fiera:

"Esto es lo indispensable... ¿Y...?"

Me hice el occiso, pero quedé convencido que para las señoras un viaje largo es aquel que se hace más allá del mercado sobre ruedas o del supermercado de la esquina, y si no cuentan con todo lo que ellas quieren tener a la mano, se sienten desvalidas.

Así que hube de ver los tubos eléctricos, una colección de pinturas que ni Diego Rivera tenía, peines, collares, cadenas. ¡Y zapatos! Ni los ciempiés viajan con tantos. Pensé que para usarlos todos tendrían que cambiárselos

cinco veces al día. Además, una bolsa para cada par, y vestido para cada bolsa. Lo único que le faltó meter en las maletas fue el traje de novia.

Mis hijos estaban ciertos de que íbamos a huir. No se creyeron, jamás, que todo eso era para un viaje de siete días, con itinerarios precisos y reservas anticipadas.

Igual al que hicimos hace varios años por el sudeste, en compañía de dos parejas amigas de norteamericanos, y que jamás se me podrá olvidar por lo cómico que resultó.

Para algunas cosas sirven los viajes: para hacer corajes, malos ratos, quedarse sin dinero y, después de algunos años, reírse de todo lo que nos ocurrió.

Pero eso lo contaré después.

DISEÑO DE UNA TAREA

Primer Nivel

PLANEACIÓN DE UN VIAJE

VÁMONOS DE VIAJE

OBJETIVOS: Detectar los conocimientos previos e interés que los alumnos tienen sobre el tema.

COMUNICATIVO: Expresar voluntad

GRAMATICAL: Ampliación de léxico referente al tópico del viaje. Reconocimiento de sustantivos y adjetivos para establecer la concordancia.

CULTURAL: Determinar la manera en que se preparará un viaje en función de los intereses personales.

CONTENIDO: Lectura parcial y comprensión del mensaje que aparece en el texto informativo.

ACTIVIDADES

I. Actividad de preparación

OBJETIVO	CONTENIDO	ACTIVIDAD
Manejo de preconceptos del maestro y los alumnos para contextualizar la situación.	Comprensión global del mensaje que se quiere dar a conocer (oral/proced.).	Presentación de material referente al tema. Manejo de vocabulario.

II. Actividad de desarrollo

OBJETIVO	CONTENIDO	ACTIVIDAD
Adquirir los recursos lingüísticos necesarios para poder trabajar sobre el tema.	Comprensión de la concordancia (artículo + sustantivo + adjetivo; adjetivo numeral + sustantivo + adjetivo) (oral-escrit/concep.).	Lectura parcial de un texto y reflexión sobre el contenido. Identificar los sustantivos que refieren al viaje. Identificar los adjetivos numerales. Realizar un listado de términos relativos a la obtención de información. Describir de manera oral la situación que se presenta en el texto.

III. Actividad de aplicación

OBJETIVO	CONTENIDO	ACTIVIDAD
Reflexión sobre los aprendizajes y los resultados obtenidos para preparar un viaje (fuera del país, a una ciudad cercana, a la playa, etc).	Descripción de un plan (de acuerdo a los intereses) que sirva de guía en la preparación del viaje. Utilización de los conocimientos adquiridos sobre la lengua y la cultura extranjera para interpretar el mensaje recibido y transferido a una nueva situación comunicativa. Actitud receptiva hacia las informaciones provenientes de otras culturas (oral-escrit/proced/socio-cult.).	Realización por grupos, de un esquema para la tarea final. Integrar las diversas opiniones aportadas por los alumnos. Elaboración del proyecto final y escritura del plan a seguir para la realización del viaje. Lectura y comprensión del texto escrito (proyecto final).

**DOCUMENTO MULTINIVEL
PRIMER NIVEL
OBJETIVO COMUNICATIVO**

I. Expresar voluntad

ACTIVIDAD PREPARATORIA

- Contextualización de la situación.
- Tienes que viajar a México por siete días. Elige la cantidad de objetos que llevarías.

¿CUÁNTAS COSAS LLEVARÍAS PARA UN VIAJE DE SIETE DÍAS?

<input type="checkbox"/> LIBRO	<input type="checkbox"/> TRAJE	<input type="checkbox"/> GUAYABERA
<input type="checkbox"/> PANTALÓN	<input type="checkbox"/> CAMISA	<input type="checkbox"/> CHAMARRA
<input type="checkbox"/> GAZNÉ	<input type="checkbox"/> MANCUERNILLA	<input type="checkbox"/> MALETA
<input type="checkbox"/> CORBATA	<input type="checkbox"/> CALCETÍN	

II Aquí tienes una experiencia de viaje

1. Lee con atención hasta donde está marcado.
2. Encierra en un círculo los sustantivos que se refieren al viaje.
3. Subraya los adjetivos numerales que encuentres.
4. Ahora, contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántos días duró el viaje? _____
2. ¿Sólo llevaba una maleta? _____
3. ¿Qué metió la señora en número de ocho? _____
4. ¿De qué color eran los calcetines? _____

OBJETIVO GRAMATICAL

a) Adjetivos numerales

uno	dos	tres	cuatro	cinco	seis	siete	ocho
1	2	3	4	5	6	7	8
nueve	diez	once	doce				
9	10	11	12				

b) Diferencia entre el uso del artículo definido y el adjetivo uno

un pantalón unos pantalones una camisa

c) Sustantivos relacionados con el campo semántico: ropa y objetos de viaje

maleta ropa camisa chamarra gajné

d) Uso del número singular y plural

maleta(s) pantalón(es)
camisa(s) calcetín(es)

OBJETIVO CULTURAL

a) Preparar un viaje (fuera del país, a la ciudad más cercana, a la playa, etc.)

I. Ahora piensa un momento

¿Cómo preparaste tu viaje a México?

¿Por cuántos días fue el viaje?

¿Aparte de los objetos personales qué otras cosas creía el señor que llevaba su señora?

¿Qué le preocupaba al señor?

¿Qué pensaba el señor que le faltó meter a su señora?

Según el señor, ¿para qué sirven los viajes?, ¿compartes la misma opinión?

DISEÑO DE UNA TAREA

SEGUNDO NIVEL

EXPERIENCIAS DE VIAJE

HABÍA UNA VEZ...

OBJETIVOS: Expresar los conocimientos que el alumno tiene sobre el tema.

COMUNICATIVO: Dar y pedir información u opinión.

GRAMATICAL: Reafirmar el modo indicativo (Uso del pretérito e imperfecto. Uso del futuro). Ampliar el léxico en torno al campo semántico: viaje (utensilios de viaje, medio de transporte, trámites, etc.).

CULTURAL: Intercambiar experiencias de viaje (medio de transporte, compañía, lugar, duración, objetivo, etc.).

CONTENIDO: Lectura y comprensión del texto informativo.

ACTIVIDADES:

I. Actividad de preparación

OBJETIVO	CONTENIDO	ACTIVIDAD
Identificar diversas situaciones de viaje.	Interacción oral para recabar información (oral/proced.).	Contextualización de la situación (pregunta/respuesta).

II. Actividad de desarrollo (semi-controlada)

OBJETIVO	CONTENIDO	ACTIVIDAD
Adquirir los recursos lingüísticos (orales y escritos) necesarios para poder trabajar sobre el tema.	Lectura y comprensión del texto RECUERDOS DE UN VIAJE de Fernando Heftye (oral-escr/concep.).	Separación del texto en párrafos. Localizar vocabulario y contextualizarlo. Subrayar verbos y determinar tiempos verbales (pretérito, imperfecto, futuro). Listado y construcción de oraciones relacionadas con el tema. Reflexión en torno al tema (pregunta/respuesta).

III. Actividad de aplicación

OBJETIVO	CONTENIDO	ACTIVIDAD
Interacción oral y escrita para recabar información sobre experiencias de viaje (oral-escrita-socio/proced.).	Comparar de forma oral y escrita, distintas experiencias de viaje pertenecientes al país extranjero y al propio.	Intercambio de opiniones entre los alumnos. Simulación de las experiencias.

DOCUMENTO MULTINIVEL

Segundo nivel

OBJETIVO COMUNICATIVO

a) Presentar información u opinión

I. Actividad preparatoria

1. Contextualización de la situación

a) ¿Cuándo llegaste a la ciudad? _____

b) ¿Cómo te la imaginabas? _____

c) ¿Qué planes tenías? _____

- d) ¿Qué es lo primero que guardaste en tu maleta al salir? _____
 e) Ahora que estás aquí, ¿qué crees que te faltó? _____

II. Aquí tienes una experiencia de viaje

- a) Lee con atención el siguiente texto

OBJETIVO GRAMATICAL

- a) Reafirmación del modo indicativo

Uso del indefinido e imperfecto
 Uso del futuro

- b) Ampliación del léxico en torno al campo semántico: viaje (utensilios de viaje, medios de transporte, trámites, etc.)

OBJETIVO CULTURAL

- a) Experiencias de viaje (medios de transporte, lugar, compañía, duración, objetivo, etc.)

Intercambiamos opiniones con nuestros compañeros

- b) Pregunta a un amigo o compañero de clase

- ¿Cómo preparó su viaje a México? ¿Por qué?
 ¿Viajarías con las mismas cosas en tu país?
 ¿Cómo te gusta viajar más?

- c) Rescatemos algunas anécdotas interesantes (se propone a los estudiantes que expresen de manera oral o escrita un recuerdo de viaje y se hace un concurso)

¿Quién ha tenido la experiencia más divertida?

- d) Representación en clase de la anécdota ganadora con la participación de los alumnos

DISEÑO DE UNA TAREA

Tercer Nivel

RELATO DE UN VIAJE

CRÓNICAS DE UN VIAJE ANUNCIADO

OBJETIVO: Elaborar un texto donde el alumno relate y comente sus diferentes experiencias sobre el tema.

COMUNICATIVO: Expresar sus opiniones y condiciones sobre la realización de un viaje.

GRAMATICAL: Distinguir los modos verbales (indicativo, subjuntivo).

Distinguir las formas no conjugadas: infinitivos, gerundios, participios. Identificar los tiempos verbales. Identificar el uso enumerativo de la coma.

CULTURAL: Formular una conceptualización en torno a la cultura del viaje.

Relacionar el contenido del texto con temas transversales.

CONTENIDO: Lectura comprensiva y reflexión sobre el texto.

ACTIVIDADES

I. Actividad de preparación

OBJETIVO	CONTENIDO	ACTIVIDAD
Comprensión, reflexión y comentario principal.	Planteamiento de preguntas en torno a las condiciones requeridas para realizar un viaje (oral-proced.).	Cuestionamiento sobre las condiciones del viaje.

II. Actividad de desarrollo

OBJETIVO	CONTENIDO	ACTIVIDAD
Identificación de los elementos estructurales del texto tanto en el nivel formal como en el de contenido.	Lectura, comprensión y reflexión acerca del contenido del texto (oral-escri-concep-socio/proced.).	Localización con subrayado de modos y tiempos verbales, formas no conjugadas, usos de la coma. Identificación del elemento humorístico del texto.

III Actividad de aplicación

OBJETIVO	CONTENIDO	ACTIVIDAD
Escribir un relato de viaje.	Interacción oral para compartir las experiencias personales relativas a los viajes (escri-concep.).	Reflexión acerca de "qué hay más allá del tema" con el fin de adquirir contenidos actitudinales y conceptuales.

DOCUMENTO MULTINIVEL

Tercer nivel

OBJETIVO COMUNICATIVO

a) Expresar opiniones y condiciones

1. He aquí un Recuerdo de un viaje

a) Lee con atención el texto

b) Ahora, contesta las siguientes preguntas:

¿Qué opinas de la actitud de quien cuenta la experiencia de viajar?

¿En qué condiciones te gusta viajar?

¿Estarías de acuerdo en que el texto se puede considerar humorístico?

¿Cómo justificarías el título del texto?

OBJETIVO GRAMATICAL

a) Identificación de los tiempos y modos verbales:

simples y compuestos del modo indicativo.

Simples del modo subjuntivo

b) Distinción de una función de la coma (enumerativa)

c) Localiza los modos verbales empleados

d) Subraya las formas verbales conjugadas e indica el tiempo en que están empleadas

e) Identifica los usos de la coma

OBJETIVO CULTURAL

a) Determinar una conceptualización en torno a la cultura del viaje (se pretende establecer una discusión acerca de las diversas concepciones que se tienen dependiendo del lugar de origen e intercambiar manejo de expresiones que existen en relación con el tema).

¿QUÉ HAY MÁS ALLÁ DEL VIAJE?

1. Reflexionemos acerca del contenido del texto

a) Además del tema principal que es el viaje, ¿qué otros asuntos se tratan en el texto?

- b) Inventa el contexto en el que se da lo relatado
- c) Redacta tu propia experiencia de viaje en estilo humorístico

EVALUACIÓN

Cada una de las actividades incluidas en las fases deberán seguir un orden de seguimiento y ampliación, de tal manera que la enseñanza adquiera un carácter cíclico, con el objeto de proporcionar a los alumnos la oportunidad de utilizar lo aprendido en otros contextos. De esta forma, el concepto de evaluación difiere de la idea tradicional.

Consideramos la evaluación como un proceso que se inicia con la Unidad Didáctica, se hace más evidente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación formativa) y finaliza junto con el término de la Unidad (evaluación sumativa). Si se sigue este procedimiento evaluativo se podrán confirmar los objetivos planteados en la Unidad, como punto de partida para la realización de la tarea final.



Español para fines específicos

- **Universidad de Guadalajara**
Programa para estudiantes bilingües (chicanos) del CEPE de la UDG
Elizabeth Reyes Gómez



Programa para estudiantes bilingües (chicanos) del CEPE de la UDG

Elizabeth Reyes Gómez

INTRODUCCIÓN

El programa para estudiantes bilingües en el Centro de Estudios para Extranjeros (CEPE) de la Universidad de Guadalajara, se elaboró con base a la experiencia obtenida a lo largo de diferentes cursos especializados en la enseñanza a estudiantes chicanos dentro del programa de cooperación con la Universidad de California en los Angeles (UCLA).

Al hacer el rediseño de estos programas se investigaron las necesidades académicas de este tipo de estudiantes por medio de una pequeña encuesta entre alumnos de ascendencia mexicana.

Transcribiremos fielmente las respuestas a dos preguntas:

1. ¿Por qué quiere usted estudiar español?

"Me gustaría tener un mayor conocimiento de la lengua española en el aspecto académico, ya sea en la escritura, lectura y habla."

"Porque soy una chicana que vive en Los Angeles, yo creo que es una responsabilidad importante a saber español. Nuestras costumbres tienen que ser preservadas. También es un beneficio para alguien saber español, porque lo

mas que podemos comunicarnos, podemos hacer mas progreso en California."

"Siendo de descendencia mejicana, siento el deber de hablar, escribir y entender correctamente el español. Otra razón porque quiero estudiar es porque al graduarme quiero contribuir a mi comunidad y se que voy a tener que comunicarme bien en español."

"Quiero estudiar español porque quiero saber mis raíces de origen. Hasta hoy, todo lo que se en español y que he aprendido es porque mis padres me han apollado y dirigido. Yo pienso que sería bueno poder hablar correctamente mi lengua natal para poder hablar y comunicarme apropiadamente con otros de lengua hispana."

"Porque siendo el idioma natal de mi familia, esto me ayudaría a mejorar mis conocimientos en el español y en la cultura Hispana."

"Primeramente quiero estudiar español para poder hablarlo y escribirlo correctamente porque es mi primer idioma y no lo he aprendido bien. Sé que el español que hablo ahorita es incorrecto. He experimentado ocasiones en las cuales las personas se ríen de como me expreso en español."

¿Por qué está interesado en el programa de Guadalajara?

"Estoy muy entusiasmada por participar en el programa de Guadalajara porque me dará la oportunidad de conocer la cultura y el país en el cual nací, ya que he sido criada aquí en los Estados Unidos. Me da tristeza cuando recuerdo que soy nacida en México y sé muy poco de él."

"Estoy interesada porque además de español quisiera aprender más de la cultura de México y en especial de la historia de México."

"Una de las razones mayores porque estoy interesada en el programa de Guadalajara es para aprender más de la cultura, la gente y mejorar mi español. Quiero conocer mi país, los estados, la política, la cultura porque vine para California cuando tenía cuatro años y nunca supe mucho de mi país."

"Estoy interesado porque quiero aprender mejor la lengua emergida en la cultura y la atmósfera de México."

"Quisiera aprender más de la cultura de México y en especial la historia de México."

"El programa me dará la oportunidad de conocer mi cultura y mi gente."

Además se observó una pequeña entrevista oral en la que se observaron las siguientes características:

1. Rápida comprensión auditiva.
2. Articulación oral suficiente (no excelente).
3. Léxico básico para comunicarse cotidianamente con nativos de español.

Aunque el dominio de estructuras propias del español no es excelente y las podemos considerar como objetivos particulares de este programa. Básicamente, los problemas que presentan estos estudiantes, son los siguientes:

1. Dificultad composicional de sujetos gramaticales complejos: ambigüedad entre la función *sujeto/complemento*.

2. Léxico repetitivo: ausencia de riqueza léxica.

3. Abuso en expletivos: falsas entradas y palabras aisladas.

4. Confusión en la secuencia de oraciones. Especialmente, dificultad en el uso y función del modo subjuntivo.

Sobre algunos de los intereses de estos estudiantes.

Observaciones personales de la profesora de Historia de México, Lic.

Margarita Ortega Rodríguez.

Durante el tiempo que trabajé en el programa para estudiantes bilingües (de ascendencia mexicana) de la UCLA, observé algunas características:

La segunda generación que vive en los EEUU (sus padres los llevaron muy niños o nacieron allá), no se interesa tanto por saber de la historia y cultura de México; si lo hace, su objetivo es más bien turístico. Critica todos los problemas y situaciones de México y considera a la sociedad estadounidense casi perfecta, de la cual se considera parte importante y no acepta sufrir rechazo por parte de los ciudadanos anglos.

La tercera generación (sus abuelos son los que emigraron, ellos y sus padres han nacido allá), se interesa sinceramente por conocer sus raíces. Le gusta conocer la historia de México y las costumbres de nuestra sociedad. Se sabe parte de la sociedad estadounidense, pero admite que en algunas ocasiones es rechazado. Se prepara, va a la Universidad, tiene un gran deseo de superación personal y quiere demostrar su capacidad a los anglos.

En ambos casos, los estudiantes hablan y escriben el idioma español, pero con muchas deformaciones, porque lo han aprendido de sus padres o abuelos que en la mayoría de los casos son campesinos.

JUSTIFICACIÓN

Con estos datos y con la experiencia de los maestros que han participado en

este programa, hemos encontrado características muy particulares, específicamente en dos de las habilidades de la lengua: la oral y la escrita.

Este tipo de estudiantes presenta un especial interés en el desarrollo y perfección de estas habilidades debido a que, en su mayoría, ha crecido hablando dos lenguas: español e inglés. En el caso de la primera, la usa solamente como medio de relación familiar y es el nexo que lo une a sus raíces y a la cultura mexicana. En el caso de la segunda, es un medio necesario para la comunicación y convivencia dado que es el idioma de la cultura en la cual ha nacido o se ha desarrollado.

Las características que presentan estos estudiantes son las siguientes: fluidez oral, aunque con muchos errores, su vocabulario es muy reducido, arcaico y con demasiadas interferencias del inglés; su habilidad de comprensión auditiva se acerca mucho a la de un nativo. Sin embargo, eso no significa que su escritura esté al mismo nivel, ya que en la mayoría de los casos escriben tal como escuchan sin atender a reglas ortográficas o gramaticales, las cuales son desconocidas para ellos. Generalmente estos estudiantes nunca han tomado una clase formal de español, por lo tanto pueden usarlo sin identificar la nomenclatura.

Al llegar a México, los estudiantes se enfrentan a una doble situación. Por un lado, se encuentran inmersos en la cultura norteamericana, que no consideran del todo suya. Por el otro, sus experiencias en México pueden ser frustrantes, pues aunque se consideran mexicanos, están conscientes de que desconocen la cultura, la historia y la lengua de este país. Su habla generalmente es más coloquial que formal, pero su competencia comunicativa es muy superior a sus conocimientos gramaticales, lo que obstaculiza su integración cuando en el

grupo hay estudiantes de otras nacionalidades.

Lo anterior nos ha conducido a la elaboración de programas especializados que ayudan a los alumnos a rescatar y ampliar su acervo lingüístico para lograr que se sientan más seguros al hablar y se consideren pertenecientes a la cultura mexicana.

Nuestro programa actual busca proporcionar a los alumnos herramientas indispensables para que puedan tener acceso a un conocimiento lo más completo posible del funcionamiento de la lengua. Esto se realiza mediante un proceso que se inicia con la identificación de las categorías gramaticales para después desarrollar estructuras más complejas. Como complemento y apoyo se cuenta con el programa de redacción, el cual hemos dividido en dos partes. La primera consiste en ejercicios preparatorios: ortografía, ampliación de vocabulario, puntuación, acentuación y algunos contextos de escritura. La segunda está orientada a técnicas más específicas, que ayudan a los estudiantes a escribir textos amplios y bien estructurados en los que pueden desarrollar sus ideas en forma ágil y creativa. Este programa puede ampliarse de acuerdo con los intereses de los estudiantes, para trabajar con otro tipo de textos más complejos, por ejemplo, los relacionados con la investigación.

Al finalizar este programa los estudiantes lograrán apropiarse de las estructuras gramaticales; tendrán la habilidad para comunicarse con más fluidez en forma escrita; obtendrán mayor seguridad en el uso del idioma oral y escrito, al mismo tiempo profundizarán en el conocimiento histórico-cultural de México.

Con base en todas estas observaciones se han propuesto los siguientes cursos para ese programa: Gramática, Redacción, Cultura Mexicana e Historia de México.

Este programa se realizará en diez semanas con un total de 300 horas clase.
PERFIL DEL PROFESOR

Estos grupos de alumnos con características especiales, implican una responsabilidad también especial que nos exige un alto grado de tolerancia por su variante dialectal y una comprensión profunda ante sus dificultades expresivas. El profesor de lengua debe respetar el habla particular del estudiante: mostrar la forma estándar⁽¹⁾, sin criticar ni desvalorizar la variante de sus padres.

Por lo tanto, el profesor de idioma para bilingües deberá:

- a. Tener sensibilidad y una actitud respetuosa ante las divergencias entre la cultura chicana y la suya propia.
- b. Conocer el idioma y su evolución histórica, al menos en la medida indispensable para reconocer y diferenciar las formas arcaicas de las propiamente incorrectas, aquéllas que sean consecuencia de un fenómeno de lenguas en contacto⁽²⁾.
- c. Saber al respecto de la historia de su propio país, lo necesario para responder satisfactoriamente a las dudas de los estudiantes.
- d. De ser posible contar con una formación sociolingüística, que le permita comprender los conceptos necesarios para el tipo de educación que se pretende llevar a cabo.

SOBRE EL MATERIAL DE ESPAÑOL

Los materiales deberán contener información cultural e histórica que se adecúe a las necesidades del grupo de estudiantes, reintegrándoles los valores perdidos por la distancia, enriqueciendo su bagaje cultural.

METODOLOGÍA

Antes de presentar un tema, generalmente se empieza con una sensibi-

lización alrededor del mismo, puede ser una pequeña conversación o una lectura encaminada al uso específico de una estructura, para posteriormente analizarla. Después se hacen ejercicios escritos para reforzar el tema.

En el caso de la redacción, en los primeros minutos de la clase los estudiantes hacen un ejercicio de vocabulario. Después se introduce el tema con un ejercicio escrito para que los alumnos hagan, sin información previa. Se revisa en clase y a partir de las dudas y errores se inicia la información del tema. Posteriormente, se refuerza el tema con ejercicios en la sala de clases o extra clase. También se introducen las clases con lecturas cuando el objetivo es: el lenguaje, la estructura o los signos de puntuación. Las lecturas responden a los intereses de los estudiantes: información histórica, cultural o textos literarios.

Otros materiales y apoyos didácticos: videos, juegos, tarjetas, diferentes tipos de material visual.

BIBLIOGRAFÍA

- González Reyna, Susana. *Manual de redacción*.
Maqueo, Ana Ma. *Ortografía*, Ed. Limusa.
Maqueo, Ana Ma., *Redacción*, Ed. Limusa.
Marques, Sara. *La lengua que heredamos*, Ed. John Wiley & Sons, Inc.
Martínez, José Luis. *El ensayo mexicano contemporáneo*, FCE.
Mateos, Agustín. *Ejercicios de ortografía*, Limusa.
Murillo Glez., Margarita. *La palabra escrita*, Ed. UNAM.
Revilla, A. Moreno. *Gramática española moderna*, Larousse.
Varios autores. *Redacción I*, UDG.

¹ Para Sara Bolaños, en su libro *Teoría y Práctica de la Sociolingüística*, ed. Trillas: "La forma de lengua estándar es sólo una variante entre muchas, aunque suele ser la variedad reconocida oficialmente dentro de una nación" (pag. 44).

² Se llaman lenguas en contacto, aquéllas que por razones geográficas o de cualquier índole se superponen creando interferencia o no.

**PROGRAMA DE GRAMÁTICA
PARA ESTUDIANTES BILINGÜES (CHICANOS)**

PRIMERA PARTE

1. PARTES DE LA ORACIÓN (identificación)

- *Artículo
- *Sustantivo
- *Adjetivo
- *Verbo
- *Adverbio
- *Preposición
- *Conjunción
- *Pronombre

2. FORMAS NO PERSONALES DEL VERBO

- *Infinitivo
- *Gerundio
- *Participio

3. EL SUSTANTIVO como:

- *Sujeto
- *Núcleo del sujeto
- *Complemento del sujeto
- *Objeto Directo
- *Objeto Indirecto

4. EL ADJETIVO

- *Calificativo
- *Posesivo
- *Demostrativo

5. EL PRONOMBRE

- *Sujetos
- *Objetos directos
- *Objetos indirectos
- *Reflexivos
- *Posesivos
- *Demostrativos

6. EL ADVERBIO

- *Tiempo
- *Modo
- *Lugar
- *Cantidad

7. EL VERBO

Tiempos simples del modo indicativo

- *Presente
- *Pretérito
- *Copretérito
- *Futuro
- *Pospretérito

Tiempos compuestos del modo indicativo

- *Antepresente
- *Antepretérito
- *Antecopretérito
- *Antefuturo
- *Antepospretérito

Tiempos simples del subjuntivo

- *Presente
- *Pretérito

Tiempos compuestos del subjuntivo

- *Antepresente
- *Antepretérito

8. VOZ PASIVA / VOZ ACTIVA

SEGUNDA PARTE

1. CONCEPTO DE MODO:

- *Indicativo
- *Subjuntivo
- *Imperativo

2. LA ORACIÓN SIMPLE

- *Diferentes tipos de oración

3. LA ORACIÓN COMPUESTA:

- *Coordinadas
- *Subordinadas
- *Oraciones subordinadas:

Sustantivas, Adjetivas, Adverbiales

4. PRONOMBRES RELATIVOS

**PROGRAMA DE REDACCIÓN PARA
ESTUDIANTES BILINGÜES
(CHICANOS)**

PRIMERA PARTE

1. LA PALABRA

- *Simple
- *Derivada
- *Compuesta
- *Parasintética

2. SIGNOS DE PUNTUACIÓN

- *Coma
- *Punto y coma
- *Punto
- *Dos puntos

3. LA CARTA

4. PROBLEMAS ORTOGRÁFICOS CON LAS LETRAS:

b/v, c/s/z, g/j, ll/y, r/rr, qu, h

5. AUMENTATIVOS, DIMINUTIVOS Y DESPECTIVOS

6. USO DE MAYÚSCULAS Y MINÚSCULAS

7. SIGNOS DE PUNTUACIÓN

*Interrogación

*Admiración

*Puntos suspensivos

8. EL CUENTO

9. INTERFERENCIAS DEL INGLÉS, FALSOS COGNADOS

10. SIGNOS DE PUNTUACIÓN

*Paréntesis

*Comillas

*Guión

11. EL ARTÍCULO

12. ADVERBIOS TERMINADOS EN MENTE

13. DIVISIÓN SILÁBICA. LA ACEN- TUACIÓN

SEGUNDA PARTE

1. TÉCNICAS DE REDACCIÓN

*Abuso de las palabras cosa-algo

*Cacofonía

*Pobreza de vocabulario. Sinónimos

*Precisión de vocabulario

*Usos del gerundio

*Elementos de enlace

2. DESCRIPCIÓN

*Repaso de adjetivación

*Prácticas de adjetivos con repaso de
ser/estar

*Tipos de descripción

3. EL ENSAYO. PRESENTACIÓN DE UN ESCRITO

*Características

*Partes del ensayo

4. LA NARRACIÓN

*Partes de la narración

*Repaso del pretérito y copretérito

*Tipos de narración

PROGRAMA DE HISTORIA DE MÉXICO

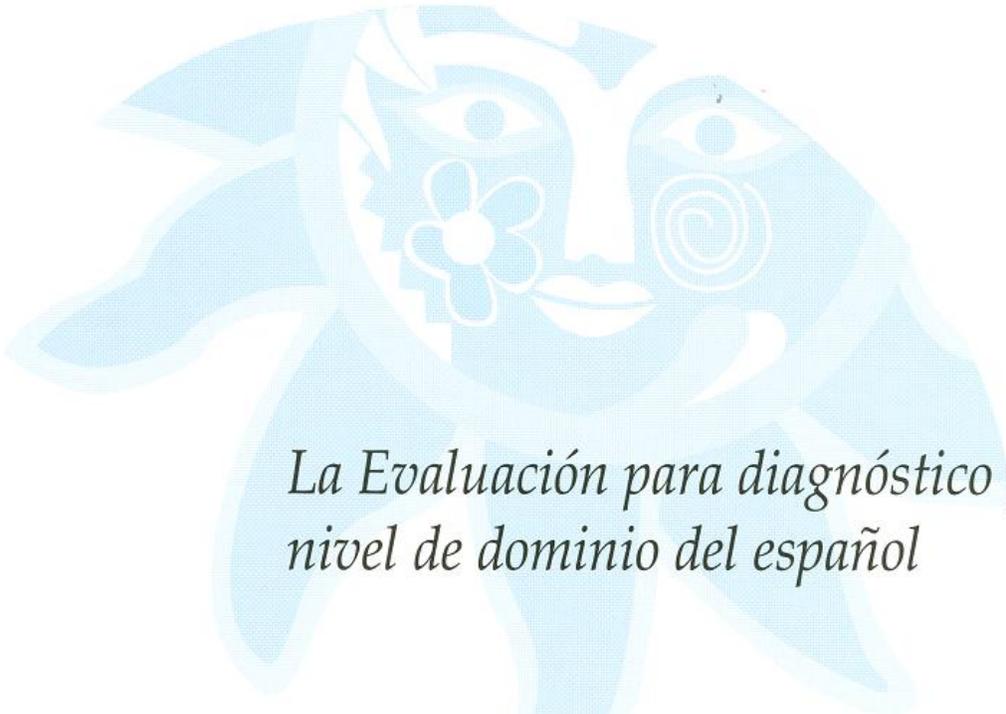
1. LOS OLMECAS
2. TEOTIHUACANOS
3. LOS MAYAS
4. LOS MEXICAS
5. EL SIGLO DE LA CONQUISTA
6. LA ORGANIZACIÓN POLÍTICA Y
ECONÓMICA DE LA COLONIA
7. LA SOCIEDAD COLONIAL Y SU
DESARROLLO CULTURAL
8. LA GUERRA DE INDEPENDENCIA
Y EL PRIMER IMPERIO
9. LA CONSTITUCIÓN DE 1824 Y EL
GOBIERNO REPUBLICANO
10. LA DICTADURA DE SANTA ANNA
11. LA CONSTITUCIÓN DE 1857 Y LA
GUERRA DE REFORMA
12. EL SEGUNDO IMPERIO
13. LA REPÚBLICA RESTAURADA
14. EL PORFIRIATO: ECONOMÍA
15. EL PROFIRIATO: POLÍTICA
16. EL PORFIRIATO: SOCIEDAD
17. EL PORFIRIATO: CULTURA
18. LA FORMACIÓN DE PARTIDOS
POLÍTICOS Y EL PLAN DE SAN LUIS
19. EL GOBIERNO DE MADERO
20. EL CONSTITUCIONALISMO
21. LA CONVENCION DE AGUAS-
CALIENTES Y LOS CAUDILLOS
22. LA CONSTITUCIÓN DE 1917

METODOLOGÍA:

Exposiciones del maestro. Lecturas
comentadas. Videos. Mesas redondas.
Exposiciones de los alumnos. Lecturas
de trabajos de investigación de los
alumnos.

BIBLIOGRAFÍA:

Autores varios. *Un recorrido por la histo-
ria de México*. Ed. Sepsetentas.
Autores varios. *Historia mínima de
México*. Ed. El Colegio de México.
Autores varios. *Historia general de
México*. Ed. El Colegio de México.
De la Torre Navarro. *Historia de México
II*. Ed. Mc. Graw-Hill.



La Evaluación para diagnóstico y de nivel de dominio del español

- **Universidad de Yucatán**
Evaluación del sistema vektor como apoyo didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras en el Caa (Centro de Auto Acceso) de la Facultad de Educación de la UADY
Ligia Herrera Correa y Francisco E. Fleites Fernández
- **Universidad Autónoma de Campeche**
Facultad de Humanidades
Centro de español y maya: descripción del proyecto
Agustín Enrique Chuc López



Evaluación del sistema vektor como apoyo didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras en el CAA (Centro de Auto-Acceso) de la Facultad de Educación de la UADY

Ligia Herrera Correa
Francisco E. Fleites Fernández

I. INTRODUCCIÓN

Qué es un centro de Auto-acceso?

Auto-acceso significa que el estudiante puede hacer las siguientes cosas, aunque no tenga que hacerlas:

- decidir qué hacer: esto puede incluir decisiones sobre en qué objetivos trabajar, en qué habilidad en particular, etc.
- encontrar el material apropiado para trabajar con los objetivos decididos o practicar más en algo que fue iniciado en la clase.
- usar el material: esto incluye saber cómo realizar determinadas actividades, qué hacer primero y después, y cómo cumplir objetivos.

Todo esto tiene que ser posible sin la ayuda de un tutor; esto no quiere decir que el tutor nunca estará disponible, pero el punto principal de un centro de Auto-acceso es que los estudiantes puedan trabajar en una variedad de tareas diferentes sin una supervisión directa. El aprendizaje en el centro de Auto-acceso es usado por muchas instituciones porque se dice que abastece a los estudiantes que trabajan individualmente para resolver tres necesidades.

1. Remediar: para los alumnos que tienen lagunas en sus conocimientos o

habilidades, o que son más lentos que otros en un grupo.

2. Interés específico: para los alumnos que tienen necesidades o intereses específicos que el resto del grupo no comparte, por ejemplo: agricultura, política, etc.

3. Práctica en habilidades particulares: cuando el alumno requiere saber, por ejemplo, entrevistar, telefonar, etc.

Además de estas funciones el alumno se siente a gusto en el centro de Auto-acceso si sabe que tiene facilidad al acceso de los materiales, tiene acceso a diversas actividades y accesibilidad a los asesores para resolver cualquier problema. Todas las funciones que mencionan los diversos autores sobre este tema pueden ser adecuadas según las necesidades de cada institución.

La organización y disposición de un centro de Auto-acceso será decidida basándose en el objetivo para el que será utilizado el centro. Por ejemplo: un centro de Auto-acceso que se concentra en proveer materiales de lectura no requiere un área para video o audio.

De cualquier forma un centro en general requiere de áreas para:

- habilidad oral
- auditiva y visual

- lectura y escritura
- interacción comunicativa
- consulta a tutores
- el catálogo y otra información
- un área restringida para el trabajo de los asesores
- área de cómputo

Las secciones con las que cuenta el centro de Auto-acceso de la Facultad de Educación serán descritas posteriormente.

¿Cuál es el funcionamiento del Centro de Auto-acceso?

El Centro de Auto-acceso de la Facultad de Educación de la UADY consta de siete áreas diferentes (recepción, audio-activa, videos, conversación y descanso, área de lectura y escritura, multimedia y vector). A continuación se describe el funcionamiento de cada una:

1. Recepción

En donde encontramos un prestador de servicio social, quien dará informes generales, recibe y captura los datos de los alumnos tales como: nombre, número de cuenta, área destinada, material requerido, hora de entrada y hora de salida; estos datos son de mucha importancia dado que ellos se capturan en el sistema de cómputo.

En el área de recepción el bibliotecario registra y coordina las entradas y salidas de los usuarios. También verifica que no salgan del Centro de Auto-acceso los diferentes materiales, de los cuales es responsable.

Los requisitos que deben cumplir los usuarios del centro son: mostrar la credencial vigente que lo acredite como estudiante del Centro de Idiomas, si quiere utilizar una llave para el locker para guardar los objetos que no utilice en el CAA, registrarse en la hoja que corresponda a la sección que desea consultar y solicitar el material requerido.

Es posible que los usuarios puedan reservar con anticipación el equipo con

el que desean trabajar para asegurar su disponibilidad.

Además de los prestadores de servicio social, debemos contar con un grupo selecto de asesores que conozcan los materiales, el equipo y el CAA. La cantidad de asesores variará ampliamente de un Centro a otro, y dependerá en gran parte del presupuesto y la disponibilidad local de gente entrenada apropiadamente para esta función.

2. Audio-activa

En el área audio-activa contamos con grabadoras de la más alta tecnología en las que además de contar con los cassettes para la enseñanza de los idiomas, los usuarios pueden grabar su voz, lo cual constituye una buena práctica de pronunciación y audio. Esto se logra ya que dichas grabadoras cuentan con audífonos y micrófono integrado. Estas grabadoras son de fácil manejo para los alumnos y cuentan con la opción de la conexión de audífonos para el maestro. Los alumnos pueden estudiar solos o en pequeños grupos. Los materiales que pueden ser utilizados en esta área son cassettes de temas diversos que pueden venir acompañados por libros u hojas de trabajo y se encuentran clasificados de acuerdo a los diferentes idiomas, habilidades y niveles.

3. Video

La sección de videos es una de las más atractivas. La naturaleza de los materiales, como pueden ser videos de muy diversos temas, principalmente documentales, y/o enfocados a la enseñanza, acompañados de libros que sugieren ejercicios y propician una mejor comprensión del material audiovisual. Se cuenta en este centro con 15 televisores con videocassettera integrada que facilita el manejo del equipo y que se puede trabajar individualmente utilizando los audífonos o en grupos pequeños.

4. Conversación y descanso

Este espacio tiene la finalidad de proporcionar la práctica de la expansión oral de la lengua que se estudia. Se cuenta con revistas y periódicos que pueden ser consultados esperando el turno deseado para el uso de algún equipo o simplemente para practicar lectura y adquirir vocabulario.

5. Área de lectura y escritura

Es un área donde se encuentra todo el material bibliográfico ordenadamente clasificado en diferentes libreros con estantería abierta para su mayor facilidad de uso. Los libros están clasificados por áreas de conocimiento.

6. Multimedia

Las computadoras son una excelente ayuda al trabajo de auto-acceso, en el cual ellas operan con una paciencia indefinida para marcar los errores de los estudiantes y darles retroalimentación instantánea. Puede también generar exámenes y ejercicios, que es una tarea que los maestros encuentran muy tediosa. Es un área donde se cuenta con computadoras 486 con monitor super vga, con tarjeta de audio y cd-rom, en donde el usuario puede practicar la habilidad de lectura, escritura y auditiva, en diversos ejercicios de software tales como: programa de vocabulario, de reconstrucción de textos, de exámenes, de aventuras y procesadores de palabras.

Motivación personal sobre el tema

Mi dedicación a la docencia del italiano, el francés, el español y el inglés en los últimos tres años, me tienen inmerso en la búsqueda de los mejores métodos, técnicas y apoyos didácticos que auxilien al alumno a lograr sus objetivos de aprendizaje. Considero importante evaluar objetivamente el funcionamiento de este nuevo recurso y cómo mejorar su rendimiento. El evaluar las implicaciones pedagógicas del Vektor en nuestro contexto, podría ser

la base en la toma de decisiones sobre su difusión y adopción en otros espacios universitarios.

La creación del CAA tuvo el apoyo de la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Británico como "Centro piloto en la República Mexicana" por ser el primero en decidir el uso de tecnología de punta.

7. Definición de Vektor

En esta área encontramos computadoras 386 que se encuentran conectadas cada una a un reproductor de disco láser. En este Centro se trabaja con discos láser del curso "Connections". Dicho curso tiene 8 discos para el área de Inglés disponibles ya en este Centro. También existen discos para Francés, Italiano y Español. Con estas máquinas tenemos la facilidad de practicar las habilidades de escuchar y escribir principalmente, pero también el usuario puede grabar su propia voz y compararla con los modelos del curso, hasta lograr una perfecta pronunciación. Durante su estudio podemos tener diversas opciones sobre la manera de trabajar con él, por ejemplo: con o sin pausas, con o sin subtítulos en el idioma estudiado, con subtítulos en español, o con ambos subtítulos. Es posible durante la sesión de trabajo cuando surjan dudas consultar con el mismo método el diccionario y el soporte gramatical. Cuando el usuario considere que los objetivos por lección están complejos, él puede formar parte del cuadro de actores y tendrá que intervenir en las diversas situaciones.

Es de gran utilidad en este método que los estudiantes puedan realizar exámenes al inicio, durante y al final de su trabajo en un determinado periodo de tiempo, como pueden ser semanas, pero se recomienda no más de tres meses por curso, y con éstos comprueben su aprovechamiento y utilidad del método. Los exámenes analizan la

comprensión, el vocabulario, la gramática y el % total del alumno, así éste sabrá a qué aspecto deberá enfocar más su atención durante el estudio, ya que el sistema le imprime un reporte detallado.

Los alumnos pueden tener acceso individualmente y usar los audífonos para evitar interferencias con usuarios de otras áreas, o pueden trabajar si así lo desean en parejas o grupos pequeños. Con esto logramos el aprovechamiento del equipo por un número mayor de personas, interactividad, crítica constructiva de las fallas de cada participante y algunas veces resolución de dudas entre ellos mismos.

Por la flexibilidad del material es posible que se organicen grupos de alumnos interesados en trabajar con estos discos y con constante asesoramiento.

Catalogación de materiales

Se hace en relación con el idioma, habilidad y nivel y se identifican por colores según los niveles.

El Auto-aprendizaje y sus herramientas

1. El estudiante visitará el CAA para hacer uso de las instalaciones y facilidades que se ofrecen el día y hora que lo desee, dentro de lo establecido.
2. Encontrará disponible el material específico para su nivel de inglés, y los diversos equipos audiovisuales y de cómputo, para realizar sus estudios, prácticas correctas y auto-evaluaciones, ya que todo el material incluye los códigos con las respuestas correctas.
3. Determinará por sí mismo en cuánto tiempo (visitas individuales al CAA) será capaz de cubrir cada uno de los doce niveles definidos en el material elaborado y adaptado; o de alcanzar el nivel que requiera en la habilidad que le sea más necesaria, en una u otra área académica.
4. Tendrá guías para el uso del material clasificado y codificado para la práctica

de las cuatro habilidades del idioma; para consultar los diversos tipos de diccionarios y los libros de referencias gramaticales; para prepararse a presentar exámenes oficiales de inglés (TOEFL, ELTS, etc.) y localizar las lecturas graduadas y libres.

5. El estudiante se entrevistará en el CAA con el Tutor/Maestro en turno, para fijar sus propias metas y tiempos para el aprendizaje.
6. Utilizará sus citas con el Tutor/Maestro, y recibir apoyo académico y docente de acuerdo con sus requerimientos.
7. Programará sus tutorías a las que decida asistir durante el semestre al que se inscriba.
8. Practicará el idioma en forma escrita a través de tareas que le serán corregidas individualmente.
9. Practicará el idioma en forma oral y complementará al menos 10 sesiones de "Speaking Corner" para tener derecho al examen final.
10. Se efectuará en el CAA una evaluación final de su avance individual.

CAPÍTULO I

1.1 Marco Teórico

Según Susan Sheerin (1990), la sociedad nos enseña que necesitamos ser enseñados, es decir, que el aprendizaje depende de ser enseñado. Esto según los roles tradicionales que se les han asignado a los maestros y a los alumnos, en situaciones en que el maestro tiene un total control del grupo y se dedica a transmitir contenidos y conocimientos, a seleccionar y dirigir actividades; y así, el aprendizaje y la corrección de errores son responsabilidad del maestro. El estudiante, por su parte, es pasivo, conducido por el maestro, y marcha aproximadamente al mismo tiempo que sus compañeros; el aprendizaje no es su responsabilidad.

Así, estos roles tradicionales fomentan una insidiosa falta de independencia y responsabilidad en el alumno, quien está sujeto a impedir el aprendizaje por falta de compromiso y autoinvolucración en el proceso. Naiman *et al* (1978) en su estudio sobre las características del buen aprendizaje de lenguas, encuentra que las estrategias más exitosas para aprender otro idioma están conectadas con la adopción de responsabilidad en el propio aprendizaje.

Los maestros no pueden aprender por el alumno, y con el objeto de aumentar independencia y responsabilidad en él, los roles tradicionales necesitan cambiarse como sigue (Stevick, 1976):

Por parte del maestro:

de paternal/protector
de distribuidor de todo conocimiento
de quien fomenta dependencia

Por parte del alumno:

de pasivo
de irresponsable para aprender
de necesitado de aprobación
de sumiso

es que vive en un medio ambiente que está continuamente cambiando. Estamos, desde mi punto de vista, enfrentando una situación totalmente nueva en la educación en la cual el objetivo de educación, si hemos de sobrevivir, es de facilitar el cambio y el aprendizaje. El único hombre educado es el que ha aprendido a aprender; el hombre que ha aprendido a adaptarse y a cambiar; el hombre que se ha dado cuenta de que ningún conocimiento es seguro, de que sólo el proceso de buscar conocimiento le proporciona una base de seguridad".

De ser éste el caso, existe una necesidad real de equipar a la gente con las herramientas para emprender su propio aprendizaje. Influenciados por la psicología humanística, los educadores

- a fraternal/permisivo
- a recurso/asesor
- a adiestrador hacia la independencia
- a activo
- a responsable de su aprendizaje
- a independiente de aprobación
- a involucrado en la toma de sus decisiones

Para aprender a aprender, muchos educadores argumentan que nuestro mundo está cambiando tan rápidamente, que algunas personas pueden necesitar reciclar varias veces durante su vida laboral debido a la necesidad de mantenerse al corriente o actualizadas en su desarrollo ocupacional, o cambiar una ocupación redundante por otra nueva no redundante. De acuerdo a este punto de vista, la vida debería ser vista como un proceso continuo de educación. Carl Rogers (1969) expresa su punto de vista de la siguiente manera: *"La enseñanza y la impartición del conocimiento tiene un sentido en un medio ambiente no cambiante. Ésta ha sido una función no cuestionada por siglos. Pero, si hay una verdad acerca del hombre moderno,*

han enfatizado recientemente el hecho de que los alumnos son individuos con diferentes necesidades, estilos e intereses, y que nosotros como educadores y como seres humanos, deberíamos tomar en cuenta estas diferencias en la provisión de su aprendizaje:

1. Diferencias psicológicas.
2. Hábitos de estudios.
3. Diferencias en la personalidad.
4. Motivación.
5. Diferencias de propósitos.

Resumiendo, el aprendizaje por auto-acceso es la solución práctica para muchos problemas de enseñanza de un idioma tales como grupos heterogéneos en cuanto a habilidades, alumnos con diferente preparación y necesidades, diferencias psicológicas y de personali-

dad, etc; el prerequisite esencial para el aprendizaje por auto-acceso es el proporcionar materiales para el estudio individualizado en un marco organizado de tal forma que cada estudiante pueda obtener lo que necesite.

Para lograr el objetivo de esta investigación, que es el de conocer la correlación existente entre el aprendizaje de otras lenguas y el sistema Vektor tomando en consideración las variables edad, sexo, escolaridad, ocupación, profesión, nacionalidad y horas de estudio con Vektor de una muestra de estudiantes del CODI, se plantea la necesidad de utilizar un instrumento de evaluación de conocimientos al inicio de la observación, y la aplicación del mismo a su término. El instrumento será **el examen de ubicación de inglés del CODI**, el cual ha sido utilizado durante varios semestres para clasificar a los alumnos que por primera vez solicitan su inscripción al inglés, poseyendo ya cierto conocimiento del idioma. Ambas evaluaciones serán aplicadas en igualdad de condiciones a alumnos que trabajen sólo en el aula, a alumnos que además del trabajo en el aula, asistan a sesiones individuales en Vektor, y a alumnos que no asistan a trabajo de aula, pero sí estudien con Vektor. Los resultados comparativos de los números de reactivos contestados correctamente arrojarán las correlaciones buscadas. Se hará un diseño estratificado por cuotas al azar. Los lineamientos metodológicos y la manera en que se propone llevar a cabo la investigación, estarán acordes al logro del objetivo de la misma, y deberán explicar cada uno lo que se propone realizar, cómo se hará, y con quién se efectuará. Lo que se observará será el avance del proceso de aprendizaje del inglés con el apoyo del CAA, en especial del sistema Vektor. Esto deberá enriquecer y conducir a más cuestionamientos por la experien-

cia que forzosamente se vaya adquiriendo. Para la realización de este trabajo, se ha trazado el siguiente plan por etapas.

- Describir las diferentes áreas que conforman el CAA, y su organización académico-administrativa.
- Descubrir y reproducir el instrumento de evaluación.
- Realizar el diseño pre-test/post-test con los grupos controles.
- Capturar la información.
- Ranguear los datos.
- Interpretar los datos.
- Realizar una evaluación general, señalando los beneficios y los problemas que se detecten.
- Elaborar una relación de dichos problemas y sus posibles soluciones.
- Redactar conclusiones.

1.2 Planteamiento y desarrollo del problema

El problema es adaptar el concepto a las condiciones concretas de nuestro medio, y evaluar si la teoría que en otros países ha sido aceptada sobre su efectividad como apoyo didáctico en el aprendizaje de idiomas, puede considerarse aquí de igual forma. Parte del problema es que existen en nuestro medio pocas referencias bibliográficas, lo cual señala claramente la necesidad de investigación y publicación en nuestro país. Este proyecto tiene un objetivo de conocimiento y difusión sobre el tema, y otro de acción con análisis de realidades. Se pretende hacer una descripción y una evaluación que conduzcan a inferencias. Esta investigación deberá encontrar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Qué correlación existe entre el aprendizaje del inglés y el sistema Vektor, dependiendo de las variables edad, sexo, escolaridad, ocupación, profesión, nacionalidad y estado civil de nuestros estudiantes de idiomas?

CAPÍTULO II

2.1 Objetivos

Objetivo general

Evaluar la efectividad del sistema Vektor del CAA de la Facultad de Educación como apoyo didáctico en la enseñanza del inglés, correlacionando las variables antes mencionadas.

Objetivos específicos

Proporcionar elementos para asesorar con mayor conocimiento, brindar información, hacer inferencias, encontrar las correlaciones causales entre variables, conocer el grado en que afecta Vektor el aprendizaje del inglés, dar respuesta a las interrogantes de esta investigación, apoyar tomas de decisiones, aumentar el conocimiento sobre el tema, conservar y elevar el prestigio institucional, encontrar solución a las hipótesis de trabajo, proporcionar elementos de juicio a docentes, investigadores y administradores de la enseñanza del inglés, difundir los resultados, y servir de réplica a otras investigaciones.

CONCLUSIONES

Después de evaluar la efectividad del sistema Vektor como apoyo didáctico en la Enseñanza del Inglés y considerando todo el trabajo de campo realizado, así como las hojas de evaluación distribuidas entre los más de 1000 alumnos de los cursos coloquiales de la

coordinación de Idiomas; llegamos a las conclusiones de que el sistema Vektor aumenta considerablemente el desarrollo y la práctica de las cuatro habilidades básicas en el aprendizaje de una lengua, además proporciona elementos de juicio a los profesores y tutores, para mejorar y hacer más agradable el estudio de los idiomas.

BIBLIOGRAFÍA

- Carvalho, Dorothea. *Self-access, Appropriate Material*. Ed. The British Council, Great Britain, 1993.
- García de Ferado, Luz María. *III Encuentro Nacional en provincia de Profesores de Italiano*. Toluca, Mex. Febrero, 1995.
- Hyman, Richard Joseph. *Self-access in Libraries*. Chicago, Ill. ALA, 1982.
- Martínez Rizo, Felipe. *El oficio del investigador educativo*. Ed. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Ags. 1989.
- McCall, Judy. *Self-access, Setting up a Centre*. Ed. The British Council, Great Britain, 1992.
- Moore, Caroline. *Self-access, Appropriate Technology*, Ed. The British Council, Great Britain, 1992.
- Sheerin, Susan. *Self-access*, Ed. Oxford University Press, England, 1990.
- Sturtridge, Gill. *Self-access, Preparation and Training*, Ed. The British Council, Great Britain, 1992.

Centro de español y maya: descripción del proyecto

Agustín Enrique Chuc López

PRELIMINAR

La Universidad Autónoma de Campeche, a través de la Facultad de Humanidades, crea el Centro de Español y Maya con el objetivo general de profundizar en la investigación y contribuir a la difusión de las lenguas y las culturas que conviven en su territorio de influencia.

De manera específica, el Centro busca mejorar la expresión escrita de la lengua española como base contributiva para lograr una estructuración lógica del pensamiento que redundará en beneficio del propio individuo y de las relaciones que establezca con su medio y/o profesión.

Tomando como base la gran riqueza histórico-cultural de Campeche, el Centro orienta una de sus actividades a la enseñanza de la lengua española y a la difusión de la cultura mexicana en el extranjero.

Por estar ubicado el Estado de Campeche dentro del Mundo Maya y siendo la recuperación de las culturas indígenas una importante labor socio-cultural en nuestros días, el Centro pretende fomentar y difundir el conocimiento de la lengua y cultura maya.

Dada la existencia de una gran variedad de ecosistemas naturales íntegramente conservados en el estado de Campeche, el Centro combinará las actividades anteriormente descritas con la práctica del ecoturismo.

OBJETIVOS DEL CENTRO DE ESPAÑOL Y MAYA

Objetivos generales:

- Enseñar y difundir la lengua española y maya.
- Fomentar la investigación en lengua española y maya.
- Transmitir y difundir la cultura mexicana y maya.
- Fomentar la investigación de la cultura mexicana y maya.

Objetivos específicos:

- Mejorar la comprensión y la expresión escrita de la lengua española en hispanohablantes y estudiantes extranjeros de nivel avanzado.
- Enseñar español como segunda lengua.
- Fomentar la investigación como segunda lengua.
- Difundir la cultura mexicana en el extranjero.
- Diseñar y planear actividades culturales y ecoturísticas que, integradas al curso de lengua española para extran-

jeros, permitan adquirir un conocimiento más amplio y preciso de la cultura mexicana.

- Fomentar la investigación de la cultura mexicana.
- Enseñar y difundir la lengua y cultura maya en el interior del país y en el extranjero.
- Fomentar la investigación de la lengua y la cultura maya en el interior del país y en el extranjero.
- Ampliar el campo de investigación de la lengua maya.
- Impulsar y difundir la cultura maya a través de conferencias, visitas arqueológicas y recuperación de tradiciones tales como la gastronomía y otras.
- El Centro fomenta las relaciones e intercambios con diversas universidades de Estados Unidos y Europa, con el objetivo de establecer y reafirmar los vínculos que orientarán a un satisfactorio desarrollo de los objetivos propuestos.

ESTRUCTURA OPERATIVA DEL CENTRO

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos, el Centro de Español y Maya se constituye en tres áreas:

- Área de comprensión y expresión

escrita de español para hispano hablantes.

- Área de español y cultura mexicana para extranjeros.
- Área de lengua y cultura maya.

La primera está destinada a la enseñanza y mejora de la comprensión y expresión escrita del español en hispanohablantes y a la permanente formación y actualización de enseñantes.

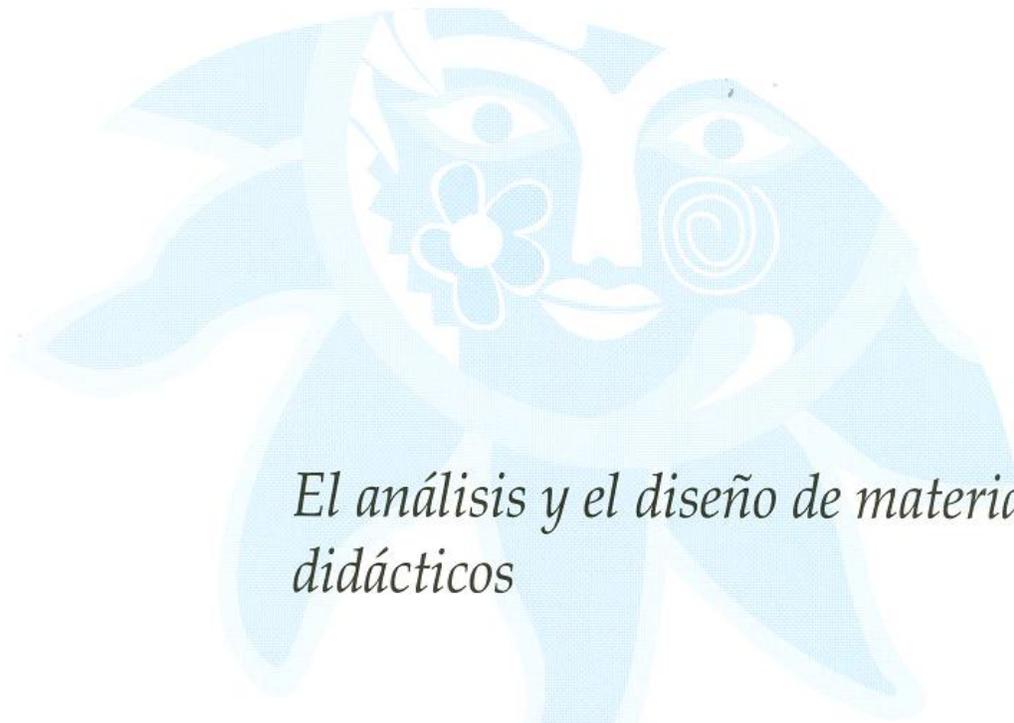
La segunda se orienta a la enseñanza del español -como segunda lengua- y a la difusión de la cultura mexicana en el extranjero.

La tercera se dirige a la enseñanza y difusión de la lengua y cultura maya en el interior del país y en el extranjero.

INFRAESTRUCTURA DEL CENTRO

El Centro de Español y Maya cuenta con modernas instalaciones que albergan la dirección, oficinas de administración, aulas y cubículos destinados a la investigación y a la planeación de las actividades culturales y ecoturísticas.

Asimismo, existe un centro de cómputo con equipos multimedia y una biblioteca con material didáctico audiovisual, bibliográfico y hemerográfico de apoyo, al servicio de todos los estudiantes inscritos en el Centro.



El análisis y el diseño de materiales didácticos

- **English Training Center**
Lotería (Serie de libros): estrategias de enseñanza para el tiempo pasado (pretérito/copretérito) y los pronombres de objeto directo
Bertha Loya y Magdalena Mejía
- **Universidad La Salle**
Centro de Idiomas
El uso del material auténtico en clase
Marcela Delgado R. y Patricia Verástegui R.



Lotería (Serie de libros): estrategias de enseñanza para el tiempo pasado (pretérito/copretérito) y los pronombres de objeto directo

Bertha Loya y Magdalena Mejía

GRAMMAR

THE first thing one has to understand before starting to deal with this pitfall is that the difference between using preterit or imperfect is not a question of tense, but of aspect. Aspect discriminates viewing the action as a whole or as one of the stages embodied in the process of performing the action. Aspect also takes into account if the action was instantaneous or repeated; complete or incomplete, within a specific period of time or habitual. The problem is that although English acknowledges these circumstances and has forms of expressing them, there are other instances of aspect that occur in Spanish that are not acknowledged for in English.

In Spanish, **ASPECT** also refers to attitude, perception, intention, mental activity, permanent state, static description. However, these traits are not taken into account in English and that is where the problem begins. For example, if one says

Paula **went** to Mexico City the implication of the preterit is to place Paula back at the starting point. The action of going to Mexico is seen as a

complete action that rendered a result.

The same thing happens in Spanish

Paula **fue** a México takes Paula to Mexico and back to wherever she was before. The use of Preterit is the same.

In contrast, if one wants to describe something that happened during Paula's trip to Mexico, in English one has to say something like

On her way to Mexico Paula saw an accident

in order to visualize Paula still on the road. In Spanish, just by using the imperfect *iba*, Paula is placed in the middle of the road

Paula **iba** a México y **vio un accidente** But that is not difficult. The problem is when you want to express a perception or an attitude.

For example in Spanish to express that someone felt hungry and consequently ate something, one has to say:

Jorge **tenía** hambre y **se tomó** una malteada

That same sentence in English would be:

Jorge was hungry so he drank a milk shake

In English being hungry and drinking milk are expressed with the preterit. In

Spanish *tener hambre* is a perception and requires an imperfect in contrast with the result *tomó una malteada* which is expressed with a preterit.

It is also important to mention that the semantic perfectiveness or imperfectiveness of the verbs count when choosing one aspect or the other. For example the verb TO WALK embodies a repetition of steps; consequently, its semantic implication is that of imperfectiveness. In contrast, the verb TO DECIDE gives an idea of result, conclusion, therefore its semantic implication is that of perfectiveness.

Another important element that helps one decide which aspect to use is the immediate constituent. Many times none of the rules for preterit vs imperfect seems to fit. That is because maybe the word that precedes or follows the verb of action changes the complete meaning of the sentence. For example one knows that when there is a time marker, preterit should be used.

However, look at this sentence:

Ayer, cuando íbamos a salir, empezó a llover

Ayer should trigger the need for a preterit, but **cuando** neutralizes *ayer* and the imperfect is necessary to convey the idea that going out never occurred due to the rain.

If we were to express the same idea in English, we would try to use past progressive:

Yesterday, when we **were leaving** it started to rain

However, the past progressive does not give the exact implication that the imperfect does. It would be necessary to add:

Yesterday, when we were *about* to leave, it started to rain

to convey the fact that the rain stopped us from leaving.

SUGERENCIAS PARA LA METODOLOGÍA

5.2 Resumiendo la información obtenida de los maestros y estudiantes que participaron de una manera tan efectiva en esta investigación, y enfocándola a la didáctica, a continuación sugiero la manera de introducir, practicar y utilizar el binomio aspectual pretérito-imperfecto.

5.2.1. Primer paso, COMPRENSIÓN.

A nivel principiante, la metodología a seguir es presentar una lectura (sólo en pretérito) y pedirles a los estudiantes que subrayen los verbos y los pongan en infinitivo. Para esto, tendrán que consultar la tabla de conjugaciones incluida en la lectura. Si hay algún verbo irregular se escribirá la conjugación en el pizarrón. Esto le permitirá al estudiante reconocer las conjugaciones AR/ER/IR.

5.2.2. Segundo paso: APLICACIÓN.

En la segunda lectura, los estudiantes conjugarán los verbos en pretérito en todas las personas, para que practiquen y se familiaricen con la forma en una manera significativa dentro de un contexto.

5.2.3. Tercer paso: ANÁLISIS.

En la tercera lectura, se les pedirá a los estudiantes que, utilizando la lista de opciones de uso del pretérito, expliquen por qué se utilizó el pretérito en cada caso. Con esto se pretende familiarizar al estudiante con el concepto dentro de situaciones reales y no mediante frases aisladas. Como tarea, y a manera de profundizar y asimilar este aspecto, los estudiantes deberán analizar el uso del pretérito en las dos lecturas anteriores, esta vez solos.

Este mismo procedimiento se seguirá con las tres lecturas en imperfecto. Hasta la siguiente clase se procederá a leer la lectura que contiene ambos aspectos -pretérito e imperfecto- y se les pedirá que hagan dos listas: una con los verbos que están en pretérito y otra con los que están en imperfecto.

Posteriormente, se checará cada verbo y se conjugará a discreción. Esto reforzará la forma y ayudará a los estudiantes a distinguir las terminaciones del pretérito y del imperfecto. También es importante enfatizar el uso del pronombre yo con el imperfecto para distinguirlo de la segunda persona formal y la tercera persona singular.

Como actividad independiente (sin ayuda del maestro), los estudiantes analizarán el uso del pretérito y del imperfecto, encerrando en un círculo la palabra o palabras que generaron el aspecto. Si no hay ninguna palabra, entonces el estudiante tendrá que indicar si el aspecto se debió al valor semántico del verbo o a movilización, resultado, etc.

A continuación se sugiere que el maestro traiga al salón suficiente material real, artículos de periódicos, revistas, cuentos cortos, para que los estudiantes escojan aquel que les llame la atención y lo lean independientemente. Entre más oportunidad se le dé al estudiante de observar este aspecto en lecturas, conversaciones, etc., más pronto lo internalizará y empezará a utilizarlo en forma oral.

Uno de los mayores problemas que hubo durante la investigación de campo fue la premura de tiempo. Normalmente sólo se contó con cuatro días para realizar la investigación con los diferentes grupos de estudiantes. Presentar una estructura tan difícil, en tan poco tiempo, los abruma. Esto hace que adopten una actitud negativa.

Por lo tanto, se sugiere que este binomio sea presentado de una manera progresiva, no del diario, para darle tiempo al estudiante de familiarizarse con la forma y el concepto del imperfecto.

5.2.4. Una vez que el estudiante ha tenido suficiente contacto pasivo con el aspecto pretérito/imperfecto, se procederá a la segunda fase: PRODUC-

CIÓN. Para hacerlo, se utilizarán los ejercicios con los verbos en infinitivo. El primer ejercicio se hará en clase. Los estudiantes sólo tendrán que poner la letra P o I arriba del verbo en infinitivo. Lo único que se les está pidiendo es que decidan si quieren utilizar un pretérito o un imperfecto, sin tener que pensar en la forma. De esta manera el estudiante no se sentirá agobiado por la dificultad ya que sólo está manejando el aspecto.

Cuando terminen el ejercicio, se procederá a corregirlo en clase. Una vez que ya saben ciertamente que el aspecto es correcto, la tarea consistirá en conjugarlo (forma) correctamente. Muchas veces los maestros olvidan que para el estudiante extranjero, el encontrar el sujeto para escoger la forma correcta del verbo es algo sumamente difícil ya que significa dominar la redundancia del objeto indirecto, los pronombres reflexivos, el dativo de interés, etc.

Este tipo de ejercicios tendrá que repetirse varias veces y reforzarlo con producción escrita y oral. Durante la clase y aun cuando se estén viendo otras estructuras, el maestro puede, sin que el estudiante lo note, reforzar periódicamente el aspecto pretérito/imperfecto, tanto en la conversación como en las composiciones y lecturas.

Finalmente, el estudiante estará listo para resolver, en un solo paso, un ejercicio de producción. Esta vez, el estudiante tendrá que decidir el aspecto (comprensión) y conjugar correctamente el verbo (aplicación).

Para hacerlo se utilizará el último ejercicio del material. Este ejercicio contiene una combinación balanceada de pretérito/imperfecto así como una variedad de combinaciones de este binomio verbal.

PRÓLOGO

LOTERÍA es una serie de cinco libros para aprender español como segunda lengua y representa más de 20 años de

experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, además de extensa investigación de campo con hablantes nativos de español en análisis comparativo entre la gramática del español y del inglés.

Cada libro combina los aspectos instruccionales y prácticos de la lengua, por lo que no es necesario el uso de un cuaderno de trabajo. Las actividades de aprendizaje y los ejercicios de refuerzo combinan diferentes estrategias de enseñanza: inducción, deducción, análisis, síntesis y evaluación.

Consecuentemente, tanto los maestros como los estudiantes pueden desarrollar su creatividad y acelerar la adquisición del español como se habla en México. Porque LOTERÍA presenta el lenguaje en situaciones reales de vida diaria, los estudiantes empiezan a usar el español para comunicarse casi inmediatamente. Además su enfoque comunicativo permite repasar las cuatro habilidades de la lengua: comprensión auditiva, habilidad oral, lectura y escritura.

MARCO TEÓRICO

A fin de encontrar la lógica y los patrones culturales que los nativohablantes siguen cuando escogen entre uno u otro aspecto o una estructura específica en su lengua materna, se solicitó la colaboración de estudiantes enrolados en la Universidad de las Américas para contestar exámenes basados en las teorías lingüistas como Linde (1978), Holland & Quinn (1986). Los resultados de esta investigación jugaron un rol muy importante en el desarrollo de este material didáctico. La lingüística comparativa y la observación del orden natural en la adquisición del español como primera lengua (Krahen y Terrel), marcaron los parámetros para la presentación y secuencia de las estructuras gramaticales. Por todas estas razones, LOTERÍA hace el aprendizaje del

español más fácil para adultos, sin importar cual sea su lengua materna.

De acuerdo con las últimas teorías antropológicas y cognoscitivas, Lakoff (1981), Quinn & Holland (1986), etc., la lengua está muy relacionada a imágenes mentales y patrones culturales que generalmente varían de una lengua a otra. En estos casos, cuando la adquisición de la lengua 2 (L2) presenta mayor dificultad, considere por ejemplo el pretérito vs el imperfecto o el modo indicativo vs subjuntivo en español, el proceso de aprendizaje más efectivo es cambiar las imágenes mentales y los patrones culturales de la lengua UNO, ayudando a los estudiantes a adquirir nuevas imágenes lingüísticas que les permitirán superar los escollos de la lengua meta. Con esto en mente, LOTERÍA proporciona lecturas, ejercicios y actividades comunicativas entrelazadas con situaciones reales que hacen que los estudiantes observen, analicen, internalicen y finalmente hablen español de manera más natural y con mayor fluidez.

Por otra parte, conscientes de que cada individuo presenta diferentes características de aprendizaje, LOTERÍA considera una variedad de teorías de enseñanza y metodología a fin de satisfacer las necesidades de los estudiantes. Por esto es que cada lección incluye actividades y ejercicios que bajan el filtro afectivo del estudiante, siguiendo al mismo tiempo el orden natural de la lengua (Krashen). Además, el uso de volantes, trípticos, etc., activa la habilidad de extraer y comunicar información en español mediante tareas comunicativas.

PRESENTACIÓN

LOTERÍA es un texto práctico, fácil de manejar. Su apariencia de cuaderno ofrece hojas en blanco para hacer anotaciones. Cada libro cubre cuarenta horas de instrucción formal, haciéndolo ideal para cursos intensivos de dos semanas.

Por su contenido altamente comunicativo y retante, LOTERÍA no es un libro que el estudiante pueda manejar solo como material de tarea en casa.

LOTERÍA UNO, el primer libro de la serie, en sus cinco lecciones familiariza al estudiante extranjero con el hecho de que algunas terminaciones verbales determinan el sujeto tan claramente que el pronombre personal puede ser omitido (YO, TÚ, NOSOTROS). Esto también es cierto para la redundancia con los verbos de preferencia (**nos** gustan los plátanos vs **a él** le gustan los plátanos). Este material deberá ser cubierto en 40 horas de instrucción formal, dándole al estudiante la oportunidad de aprender mucho vocabulario y expresiones coloquiales mientras se familiariza con estos conceptos totalmente diferentes.

LOTERÍA DOS, en las lecciones seis a diez, introduce la necesidad del pronombre sujeto con la segunda persona formal y plural así como con la tercera persona singular y plural, tanto en la conjugación regular como en la irregular. En estos casos, la redundancia con los verbos de preferencia también es necesaria. (**A usted** le gustan los plátanos). En esta etapa, los pronombres de objeto indirecto son presentados y enfatizados antes de introducir los pronombres de objeto directo, interpretando su orden real en la adquisición de la lengua materna. Este material también deberá ser cubierto en 40 horas de instrucción formal. Es importante seguir esta secuencia a fin de crear nuevas imágenes mentales y patrones culturales para la lengua dos.

Debido a que estos textos introducen no solamente el sistema verbal del español, sino la redundancia de los pronombres de objeto indirecto también, recomendamos que sean usados para los niveles Básico 1 y 2, a fin de darle a los estudiantes suficiente tiempo para modificar sus imágenes y patrones

mentales. Esto los ayudará a internalizar la lengua meta y a empezar a usar los pronombres naturalmente antes de aprender a evadirlos.

LOTERÍA TRES, México y su Cultura, retoma todas las estructuras de LOTERÍA UNO y DOS, ofreciéndole al estudiante la oportunidad de ponerlas en uso en diferentes contextos. Introduce el pronombre de objeto directo así como las combinaciones de ambos cuando se agrega información. El enfoque sociolingüístico del libro, además de familiarizar a los estudiantes con la cultura del país, introduce expresiones coloquiales y aspectos idiosincráticos que ayudan al estudiante a visualizar la lengua desde el punto de vista del hablante nativo con respecto a costumbres y valores. Por lo tanto, este texto es perfecto para falsos principiantes o Intermedio 1. Este texto deberá ser cubierto en 40 horas de instrucción formal, dado que repasa estructuras ya presentadas.

LOTERÍA CUATRO, México y su Historia, realmente ayuda a los aprendientes a internalizar el aspecto tan evasivo pretérito/imperfecto a través de lecturas significativas que le dan al estudiante la oportunidad de analizar las diferentes circunstancias en las cuales los hablantes nativos usan cada uno. Cada contraste en uso es presentado aisladamente con una serie de ejercicios mecánicos y comunicativos que refuerzan su comprensión. Las preposiciones y los afijos así como los tiempos compuestos también son presentados en esta etapa. Este texto deberá ser cubierto en 80 horas de instrucción formal por estudiantes de niveles intermedios 2 y 3. Otra vez, el aspecto altamente evasivo cubierto en este nivel genera la necesidad de diluir el contenido a fin de darle al estudiante suficiente tiempo para internalizar las relaciones semánticas que lo ayudarán a dominar el aspecto pretérito/imperfecto.

LOTERÍA CINCO, México y sus Vecinos, considera diferentes problemáticas del México de hoy y presenta información actualizada de varios países latinoamericanos. Las situaciones dudosas e hipotéticas que generan estos temas, obligan al estudiante a usar el modo subjuntivo dentro de situaciones llenas de significado y dentro de contextos que los retan a expresar sus puntos de vista o a predecir sucesos basados en hechos presentados en las lecturas y las secciones ENTÉRATE.

CARACTERÍSTICAS DIDÁCTICAS

Cada libro consiste en ocho unidades instruccionales, más dos unidades de evaluación. Cada lección presenta situaciones reales y diálogos que cubren las necesidades comunicativas inmediatas del aprendiente inmerso en la lengua. La forma natural en que son presentadas las estructuras particularmente difíciles hace que el estudiante las use sin analizarlas. El aprendiente empieza a usar los patrones cuando relaciona ilustraciones, completa diálogos, extrae información de volantes y trípticos, etc. Sin darse cuenta, los estudiantes modifican imágenes mentales y patrones culturales de su lengua nativa (L1) que obstaculizan la adquisición de la lengua 2, en este caso el español.

Al final de cada unidad, una serie de ejercicios orales, **EJERCITA**, es presentada. Estos ejercicios repasan todas las estructuras presentadas en la unidad en forma retante que genera decodificación, discriminación, implicación, etc. Los estudiantes deben hacerlos bien, sin ver su libro. Al principio tal vez sea necesario escribir un ejemplo en el pizarrón y explicar la mecánica del ejercicio hasta que los estudiantes se familiaricen con este tipo de tarea. Otra opción es pedirles a los estudiantes que los escriban de tarea para reforzar el proceso de aprendizaje. Más tarde, cuando el maestro tenga algunos minu-

tos extra, **EJERCITA** resultará una excelente herramienta para práctica adicional.

La serie **LOTERÍA** maneja doce marcadores para la organización dinámica de las lecciones:

OBSERVA presenta la estructura gramatical en contexto, extrayendo y enfocando los cambios morfológicos y sintácticos.

PRACTICA introduce ejercicios controlados para reforzar la estructura meta.

ALTO alerta al maestro en la necesidad de reforzar la estructura presentada oralmente, usando el entorno inmediato para hacerla más significativa para el estudiante, o jugar **LOTERÍA** si la estructura tiene un juego para ella.

APLICA tiene tres funciones. Refuerza los **OBSERVA** en contextos diferentes, propicia el uso de vocabulario nuevo y genera producción escrita y oral.

LOTERÍA introduce estructuras que son internalizadas fácilmente.

BUZÓN DE SUGERENCIAS ofrece opciones para llenar ejercicios.

CAJA DE HERRAMIENTAS introduce estructuras necesarias para un **PLATICA** o un **APLICA**, pero sin ofrecer ninguna explicación gramatical.

PLATICA introduce ilustraciones/situaciones para la interacción oral que propiciará nuevas imágenes y patrones mentales.

REPITE introduce los sonidos de la lengua meta elicitando la pronunciación correcta de palabras o textos.

CHARLAS introduce expresiones coloquiales y vocabulario diario para situaciones específicas. Saca al estudiante del aspecto histórico para aligerar el texto.

LEE verifica la comprensión del español escrito y la habilidad de hacer inferencias.

EJERCITA internaliza la nueva estructura elicitando inferencias orales, deducciones, memorización, acuerdo, etc. También puede ser usado como laboratorio de escritura.

El uso del material auténtico en clase

Marcela Delgado R. y Patricia Verástegui R.

Breve historia de Xalapa

Con el establecimiento de grupos étnicos precolombinos: totonacas, chichimecas y toltecas que data de 1313 surge el vocablo *Xallapan*, de origen Náhuatl, que significa *manantial en la arena*.

Xalapa, derivación castellana al influjo de la presencia hispana de parte de la conquista en 1519, es erigida Villa por mandato del Monarca Carlos IV en 1791. Desde entonces su importancia comercial, cultural y en comunicaciones fue siempre en ascenso.

Anteriormente sede de las Ferias de Comercio, de 1723 a 1788, después llamada *Ciudad de las Flores*, queda convertida en centro político de la entidad veracruzana a partir de 1824.

Asentada en las estribaciones del Cofre de Perote, Xalapa es punto estratégico y enlace carretero de la región costera del Golfo de México que se inicia en el puerto de Veracruz en búsqueda de la Meseta Central. De ahí, su importante participación en los diversos acontecimientos en la historia nacional.

Elevada a categoría de ciudad en el año 1830, convertida ya en punto principal de las artes y las ciencias, su máximo esplendor cultural le otorga el

sinónimo de *Atenas Veracruzana*, que ostenta orgullosamente desde el siglo XIX.

En la actualidad, sin menoscabo de su ambiente provincial, Xalapa es núcleo político, comercial, cultural, social, religioso, agroindustrial, histórico y educativo de primer orden, con proyección continua hacia un futuro mejor.

Encuentra alguien que...

1. hable tres idiomas.
2. practique algún deporte.
3. tenga más de quince años dando clases de español.
4. sepa bucear.
5. venga de muy lejos.
6. juegue ajedrez.
7. le guste viajar.
8. tenga más de dos hijos.
9. haga artesanías o manualidades.
10. sea vegetariano.

Calendario chino

El año de la serpiente: 1929, 1941, 1953, 1965, 1977.

Si tú naciste en el año de la serpiente, eres profundo, tranquilo y generalmente simpático con la gente pobre. Las serpientes a menudo son guapos pero también vanidosos.

El año del caballo: 1930, 1942, 1954, 1966, 1978.

La gente caballo es popular, les gusta salir y son buenos confidentes pero algunas veces son demasiado platicadores. Les encantan las fiestas.

El año de la oveja: 1931, 1943, 1955, 1967, 1979.

Las ovejas son elegantes y artísticas. Generalmente son calmados, tranquilos y compasivos y muy a menudo religiosos; pero también pueden ser tímidos, pesimistas y la vida los puede confundir.

El año del mono: 1932, 1944, 1956, 1968, 1980.

Una persona mono es a menudo un genio. Estas personas son inteligentes, creativas y muy exitosas. Pueden hacer cualquier cosa.

El año del gallo: 1933, 1945, 1957, 1969, 1981.

Los gallos son intelectuales, ambiciosos y muy trabajadores. Nunca se aburren, pero algunas veces parecen agresivos. Odian no tener nada que hacer.

El año del perro: 1934, 1946, 1958, 1970, 1982.

Las personas perro tienen las mejores características de la naturaleza humana: son leales y honestos. Nunca son chismosos. Parecen frías con la gente que no las conoce.

El año del jabalí: 1935, 1947, 1959, 1971, 1983.

La persona jabalí es tranquila y no tiene muchos amigos, pero son muy leales, amables y apegados a los suyos.

El año de la rata: 1936, 1948, 1960, 1972, 1984.

Las personas rata son muy trabajadoras y ambiciosas, por lo regular perfeccionistas. Encantadores y atractivos, las ratas no tienen enemigos.

El año del buey: 1937, 1949, 1961, 1973, 1985.

Los bueyes son muy tranquilos, calmados y pacientes pero también muy necios, tercos e inflexibles. Se enojan fácilmente y les disgusta fallar.

El año del tigre: 1938, 1950, 1962, 1974, 1986.

Los tigres son muy profundos y generalmente muy sensibles y simpáticos. Algunas veces son un poco egoístas.

El año del conejo: 1939, 1951, 1963, 1975, 1987.

Los conejos son por lo regular afortunados en cuestiones financieras. Son conservadores, reservados y virtuosos.

El año del dragón: 1940, 1952, 1964, 1976, 1988.

Los dragones son saludables, tienen mucha energía y son atléticos. Son estables, honestos y sinceros pero algunos son inseguros.

¿Qué hace diferente al paraguas de la sombrilla?

Cuando hace calor, la sombrilla y para las lluvias, el paraguas pero ¿qué diferencia existe entre ambos? Bueno, pues muy sencilla, y no crea que solamente depende del momento o de la temporada en la que estamos para cambiarle el nombre. No, aunque no es mucha la diferencia que existe entre los dos, el color es el que las hace diferentes, ya que los paraguas deben ser de colores serios y oscuros, y las sombrillas, como ya se imagina, deben tener un estampado más colorido.

El paraguas es un accesorio muy útil del vestuario, aunque gracias a las gabardinas y a los impermeables, muchas personas ya no los suelen traer consigo. Pero para aquellos que son prevenidos o que ya conocen la nueva línea miniparaguas, deben enterarse de que este objeto se compone de un mango que puede ser de madera, de metal o de cualquier otro material sólido, de las varillas metálicas, entre las cuales se halla la seda o el algodón.

La sombrilla es un objeto de forma muy parecida, la diferencia es el color de la tela, ya que son tonos claros o alegres y como su nombre dice, sirve precisamente para protegernos del sol, aunque es preferido por las damas, debido al gran colorido que poseen. El origen del paraguas no viene de pocos

años atrás, al contrario es antiquísimo. En Grecia era utilizado como un símbolo de culto en las ceremonias en honor a Baco, Ceres y Minerva. Entre los romanos igual que el bastón, era distintivo de dignidad. En el cristianismo fue usado en las funciones sagradas. Durante las procesiones, el sacerdote salía protegido por un Balquino (especie de paraguas ritual) de color blanco con tela de seda. Y así podemos mencionar los distintos lugares donde era designado a los principales personajes de su comunidad.

Ahora sin distinciones cualquier persona puede portarlo consigo y sin necesidad de llevarlo en la mano, pues gracias a los nuevos modelos miniatura, los podemos llevar en el interior de la bolsa o del portafolio sin que necesite de mucho espacio o se llegue a descomponer.

Explica el significado de las siguientes palabras.

En el primer párrafo... sencilla, temporada, existe, colores serios.

En el segundo párrafo... suelen, prevenidos, enterarse.

En el tercer párrafo... sirve, antiquísimo, distintivo, procesiones.

En el cuarto párrafo... distinciones, portarlo.

El trabajo

Conversa con tu(s) compañero(s) acerca de este tema.

1. ¿Cuántas horas al día/a la semana trabajas?
2. ¿Trabajas en la mañana/tarde o tienes horario mixto?
3. ¿Sólo tienes un trabajo?
4. ¿Trabajas medio tiempo o tiempo completo?
5. ¿Cuándo son tus vacaciones? ¿Cuántos días tomas de vacaciones?

¿Cansado de trabajar?

Si usted es una de las personas que a menudo se siente cansado, o con flojera, es bueno que recuerde los apuntes del escritor británico Bernard Shaw que dicen:

“El año tiene 365 días de 24 horas, de las cuales 12 están dedicadas a la noche y hacen un total de 182 días, por lo tanto sólo quedan 183 días hábiles, menos 52 domingos, quedan 131 días, menos 52 sábados, quedan un total de 79 días de trabajo, pero hay cuatro horas diarias dedicadas a la comida, sumando 60 días, lo que quiere decir que quedan 19 días dedicados al trabajo; pero como usted goza 15 días de vacaciones, sólo le quedan cuatro días para trabajar menos aproximadamente tres días de permiso que usted utiliza para estar enfermo o hacer diligencias. Sólo le queda un día para trabajar, pero este día es precisamente el día del trabajo, 1º de mayo que es día feriado, por lo tanto no se trabaja.

Entonces ¿de qué se siente cansado?

"Los jóvenes están muy ocupados en cuidar a sus hijos, yo recuerdo el pasado, los días que nos _____."

amar

"Soy una anciana. ¡Qué cruel es la naturaleza!"

"La ansiedad me hizo tonta. Me destrozó la elegancia que _____.

tener

Ya no brillo. Mi corazón se enfrió. Pero en este cuerpo viejo, está viva la jovencita, viviendo en él".

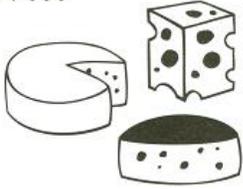
Todavía recuerdo aquellos días felices, y los días difíciles, me he amado, sigo amando mi vida, mi pasado. La triste realidad de que no existe nada que perdure eternamente. Los días son cortos, ¡qué rápidamente han pasado!

¡Ya tú, enfermera, abre bien los ojos! ¡Veme bien con tus ojos!

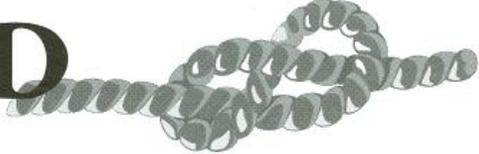
¡Acércate más! ¡Veme bien y encuéntrame, otra que no es una terca,
¡CONÓCEME BIEN A MÍ!"

Jeroglíficos

¿Crees que lo sabe?...

T.MO  **P.CH**

Ese hombre está...

DDDD 

Esa mujer está...

N 

¿Dónde está el barco?

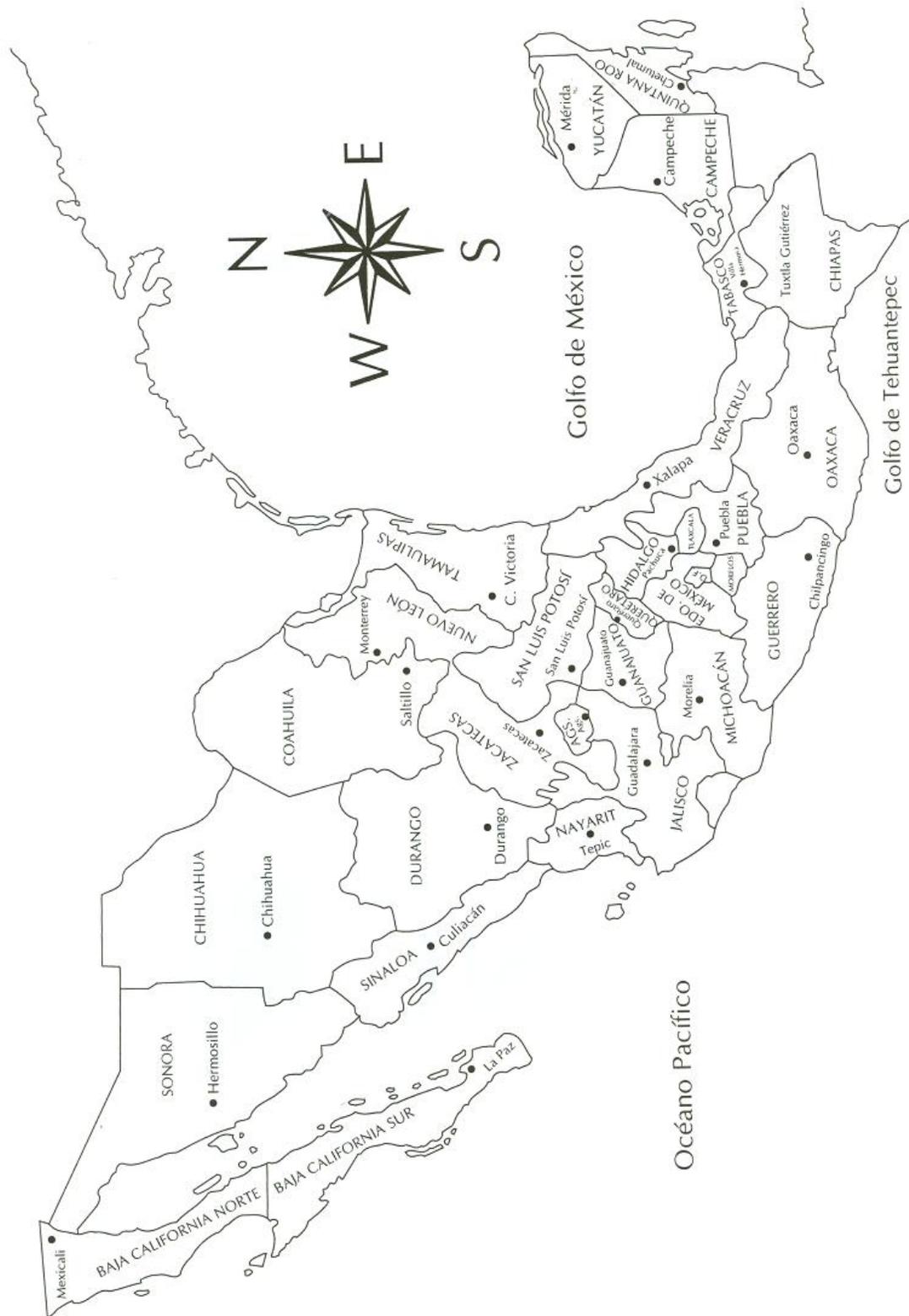
NL



masculino...

¿En dónde has vivido?...

En  **K**



Mapa de Japón



El papel de la cultura en la enseñanza del español como segunda lengua

- **Universidad Autónoma de Guadalajara Centro Internacional de Idiomas**
El papel de la cultura en la enseñanza del español como segunda lengua
Ma. Esther de la Cuesta Díaz y Alicia Ordoñez
- **Universidad Nacional Autónoma de México Centro de enseñanza para extranjeros**
La cultura en los libros de texto como segunda lengua: El caso de la serie Pido la palabra del Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM
Elin Emilsson y María Reyes
- **Universidad Nacional Autónoma de México Centro de Enseñanza Para extranjeros CEPE-UNAM Campus Taxco**
La Enseñanza de la historia entre estudiantes de español como lengua extranjera
Rodrigo Espino Hernández
- **Universidad Veracruzana Escuela para Estudiantes Extranjeros**
Aspectos personales en nuestras conversaciones
Sergio Valdivia Navarro
- **Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca Centro de idiomas**
La diversidad lingüística y los problemas reflejados en la clase de español
Ana Ma. del Carmen Sánchez Sandoval e Iván Fuentes Aroche



El papel de la cultura en la enseñanza del español como segunda lengua

Ma. Esther de la Cuesta Díaz
Alicia Ordoñez

Cultura es el resultado del entrenamiento en todos los aspectos de la vida compartida de la comunidad (Rives), punto de vista antropológico:
Pequeña cultura: abarca la vida de la población.
Gran cultura: los productos o contribuciones de una sociedad, o de los individuos sobresalientes de esa comunidad.

TÉCNICAS DE PRESENTAR CULTURA

Aspecto cultural
Técnica del vistazo
Asimiladores culturales
Cápsula cultural
Unidad audiomotora
Periódicos y revistas
Periódico mural

ACTIVIDADES FUERA DE CLASE

Amigos por correspondencia
Programas y eventos especiales
Visitas a museos y galerías
Salidas a restaurantes
Películas, videos y T.V.
Estancias en el país

MANERAS DE PRESENTAR LA CULTURA

Los alumnos:

Participan en proyectos que incluyan:
mapas con ciudades importantes, ríos, aspectos geográficos
Dieta básica de los habitantes
Relaciones con otros países
Principales ocupaciones de cada región

SECUENCIA SEGÚN EL NIVEL

- 1.- Actividades cotidianas
- 2.- Proverbios y sabiduría popular
- 3.- Aspectos negativos
- 4.- Sintetizar todo de modo global

INCORPORACIÓN DE LA CULTURA A LA CLASE

Diariamente: 2 ó 3 minutos
Semanalmente: 10 ó 15 minutos
Periódicamente: lapsos más largos

CATEGORÍAS DE CULTURA

Basándose en la descripción antropológica de Oswalt (1979, Pág. 15) que dice: "Cultura abarca la forma de vida de la población", Chastain propone la siguiente lista de temas culturales. Se deben añadir todos los tópicos y subtópicos que el maestro considere que los alumnos deban conocer.

I.- Actividades de los estudiantes

A.- Los días de escuela

1.- En la escuela

2.- En la casa

3.- Durante el tiempo libre

B.- Fuera de la escuela

1.- Fines de semana

2.- Vacaciones

3.- Con la familia

4.- Con los amigos

5.- Solo

II.- Conversaciones típicas

III.- Importancia y distribución del dinero en la familia

IV.- Comidas y bebidas

V.- Actividades de recreo

VI.- Carreras

VII.- Música y canciones típicas

VIII.- Felicidad y éxito

IX.- Autoridad de los padres

X.- La familia

XI.- Roles masculinos y femeninos

XII.- Jóvenes

1.- Cómo se conocen

2.- A qué edad empiezan a salir juntos

3.- Van a fiestas solos o en grupos

XIII.- Noviazgo y matrimonio

XIV.- Instrucción

1.- Organización del sistema educativo

2.- Disciplina

3.- Cantidad de tiempo dedicado al estudio

4.- Reglas y estándares sociales

5.- Código de vestir

XV.- Amigos

XVI.- El sistema social

XVII.- Patriotismo

XVIII.- Ecología

XIX.- Buenos modales

XX.- Días festivos

1.- Nacionales

2.- Familiares

XXI.- La publicidad

XXII.- Seguridad social

XXIII.- El trabajo

1.- Horarios

2.- Prestaciones

3.- Actividades comunes

XXIV.- Sentido del humor

*La cultura en los libros de texto de español como segunda lengua: El caso de la serie **Pido la palabra** del Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM*

Elin Emilsson y María Reyes

I. Introducción

El presente trabajo pretende analizar la enseñanza de la cultura en los libros de texto de español, específicamente de la serie *Pido la palabra*, publicada por el Centro de Enseñanza para Extranjeros en la UNAM en 1989 y actualmente en uso en ese centro y en otras instituciones en diferentes partes de la República Mexicana y otros países.

Un análisis de esta naturaleza, a diez años de haberse publicado los materiales, tiene como fin el tomar distancia de la obra, para así, como co-autoras y revisoras del trabajo, desarrollar los criterios analíticos que permitan una reformulación y/o revisión de los materiales y objetivos subyacentes.

Asimismo, consideramos que el análisis puntual de un material puede arrojar luz sobre materiales de enseñanza en general, así como sobre la relación que tiene la enseñanza de la lengua con la cultura.

En este trabajo hacemos una descripción general de *Pido la palabra*, de sus objetivos y su estructura y sus contenidos. Enseguida hacemos una breve presentación de la relación entre lengua y cultura. Para ello, proponemos una definición mínima de la relación entre lengua y cultura y de la manera en que

ésta se manifiesta en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Luego presentamos una manera de abordar el tratamiento de la cultura en los materiales. Nos abocamos específicamente a los textos escritos y al trabajo pedagógico alrededor de éstos. Finalmente, una vez hechos los análisis, hacemos algunas sugerencias para abordar la cultura en los libros de texto de la serie *Pido la palabra*.

II. *Pido la palabra*

La serie *Pido la palabra* surgió en un contexto histórico hace más de diez años, en el que el enfoque comunicativo cobraba fuerza en el mundo de la enseñanza de segundas lenguas; un momento en el que los enfoques basados en una teoría estructuralista del lenguaje dejaban de considerarse la mejor vía para la enseñanza de una segunda lengua, ya que demostró que el alumno no sólo requería aprender las estructuras gramaticales, sino el contexto interactivo en el cual éstas eran apropiadas. De esa manera, en el CEPE se hizo eminente la necesidad de elaborar un material más actualizado respecto a las aportaciones de la lingüística aplicada y más adecuado a las necesidades de los alumnos.

Se empezó entonces a desarrollar de manera exploratoria y experimental la serie de cinco textos, que abarcan cinco niveles, y cuyo título es *Pido la palabra*. Éstos se concibieron como material de apoyo para que el alumno pudiera adquirir una competencia lingüística y comunicativa de nivel intermedio-avanzado, por medio de un trabajo con las cuatro habilidades (o destrezas): comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita.

Cabe mencionar que cada nivel fue elaborado por grupos de autoras diferentes, quienes, aparte de ceñirse a un programa gramatical, y tener en cuenta las características generales de los cursos, gozaron de amplia libertad de decisión acerca de cómo diseñar los textos bajo su responsabilidad. Así, las funciones del lenguaje y los temas culturales no fueron determinados de antemano, sino que fueron surgiendo según lo consideraran pertinente las autoras. Es por ello que el análisis de los rasgos culturales cobra especial sentido, ya que se presta para una reflexión sobre la variedad de tratamientos que puede tener la cultura en un libro de texto.

Cada uno de los niveles está planeado para cubrirse en un curso intensivo de 60 horas –2 horas diarias por 6 semanas– y contiene material optativo o complementario para cursos de mayor duración. Está conformado por unidades que varían en número según el nivel, e integra ejercicios de comprensión auditiva, de comprensión de lectura, de producción escrita y de interacción oral. Asimismo, contiene planas que se centran en información gramatical, y, en el caso del primer nivel, de información funcional. El orden de las actividades varía según el nivel.

Los contenidos explícitos, en todos los niveles, están organizados por categorías denominadas “contenidos temáticos (situaciones y personajes)”,

“objetivos de comunicación”, y “contenidos lingüísticos”. Los nombres de los “contenidos temáticos” varían considerablemente según el nivel. Los “objetivos de comunicación” están organizados por funciones del lenguaje. Muchas de las funciones que ahí se exponen estarían expuestas hoy en día a un escrutinio en su organización, ya que pertenecen a diferentes órdenes. Por ejemplo, la descripción de objetos sería un acto que forma parte de un proceso de argumentación, o de información, mientras que un saludo, una invitación, una petición de consejos, son actos de interacción social, que contienen información, argumentación, etc. En cuanto a los “contenidos lingüísticos”, éstos tienen una progresión de tipo estructural, y su nomenclatura pertenece a la propuesta por Andrés Bello. Comienza con oraciones simples en presente del indicativo, y termina con oraciones subordinadas pasando por las coordinadas.

Los títulos de las unidades varían igualmente. En el primer nivel éstos hacen referencia a diversas situaciones, en el segundo y en el tercero se usan refranes como título. En el cuarto y el quinto, los títulos hacen alusión a temas de tipo cultural.

En general, no se espera que las unidades se tengan que cubrir en el orden propuesto. No obstante ello, puede afirmarse que es rara la ocasión en que éste no se respete. Pero por lo mismo, no se buscó una progresión muy rígida en la conformación de cada uno de los libros de texto. Esto nos introduce una pregunta interesante: dado que no hay una progresión explícita, ¿no existe ninguna detectable? En caso de que sí haya progresión, ¿en qué consiste y a qué se debe?

Como hemos mencionado, los elementos culturales presentes en los libros de texto no se determinaron pre-

viamente, sino que se dejó la tarea al libre albedrío de las autoras de cada libro de texto. No obstante, en las introducciones a todos los niveles, se hace explícita la importancia del tratamiento cultural por ello, se hace patente la pregunta ¿podría detectarse una regularidad en el tratamiento cultural? ¿cuáles serían las constantes?

Sí es claro, sin embargo, que hay un interés por presentar materiales auténticos o semi-auténticos, producidos originalmente para otros públicos, sin presuponer explícitamente su uso para fines pedagógicos en cursos de enseñanza del español como lengua extranjera. Los materiales pueden haber sufrido adaptaciones –ser resumidos, o ser simplificados en su vocabulario o estructura gramatical–.

III. Enfoque teórico-metodológico.

Lengua

Si bien la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera siempre ha supuesto la necesidad de incorporar la cultura en ese proceso, con la irrupción del enfoque comunicativo, ésta se vuelve intrínseca. Es decir, aunque en un enfoque gramatical o estructural los elementos culturales están presentes cuando se proporciona información sobre el país meta, en el enfoque comunicativo, los presupuestos sobre la lengua automáticamente invocan a la cultura.

Si en el enfoque estructural el programa se centra sobre la construcción de reglas gramaticales que van de lo simple a lo complejo, en el enfoque comunicativo éste se aboca a proporcionar los elementos para que el alumno pueda lograr sus objetivos de comunicación en la lengua meta. Para ello, no sólo deberá poder expresarse de manera gramaticalmente correcta, sino que deberá poder integrarse a una comunidad de habla y llevar a cabo sus objetivos de comunicación. Los conocien-

tos que se presuponen, no se limitan entonces a una competencia frente al sistema sino también frente al entorno comunicativo, es decir, de la cultura. De ahí el carácter intrínseco de la relación lengua-cultura en el enfoque comunicativo.

La relevancia de la cultura, vista desde un enfoque centrado en la interacción comunicativa, yace en la confrontación de esquemas de conocimiento. Es decir, para que un alumno pueda comprender o comunicarse, buscará adecuarse a los esquemas que comparte con su interlocutor. Al inicio de su contacto con el nuevo entorno sociolingüístico se puede esperar que el alumno pueda llevar a cabo interacciones que lo lleven a “sobrevivir”, a pesar de una limitada competencia comunicativa. Esto se debe a que sus necesidades inmediatas se pueden resolver con interacciones un tanto fijas, es decir, en dónde hay una alta coincidencia de presupuestos culturales sobre los resultados de dichas interacciones. Por ejemplo, cuando una persona solicita información en un hotel, el que atiende y el cliente tienen una clara comprensión de por qué se está hablando y cuál se espera sea el resultado.

A medida que las interacciones son más complejas y que la carga de referentes culturales se hace cada vez mayor, la posibilidad de comprensión de un alumno es menor. En consecuencia la posibilidad de actuar, o de llegar a conclusiones sobre lo que se dice, es menor. Es por ello que se hace cada vez más necesaria la enseñanza de la cultura en los enfoques basados en la interacción comunicativa.

La cultura

¿Qué entendemos por cultura? Dentro de la idea general de que la cultura engloba toda práctica socialmente construída, nos interesa el carácter simbólico, interactivo y constructivista de

la cultura, es decir, entendemos que la cultura de un pueblo o sociedad se refiere a los valores interpretativos que tienen las representaciones y los actos de los miembros de dicha sociedad.

Entendemos que estos valores se construyen de manera dinámica en la interacción social a lo largo de la historia.

Dentro de esta visión global, nos interesan los procesos por lo que se enfrenta un individuo que entra en contacto con una lengua y una cultura nuevas. En el caso de un extranjero que llega a México, por ejemplo, nos preguntamos qué elementos de su cultura serán aplicables para poderse desenvolver en su entorno nuevo. Podemos presuponer que existen elementos universales, así como muchos compartidos por el simple hecho de tratarse de culturas insertas en un marco global de "modernidad": por ejemplo, en todos los países hay hoteles, restaurantes, escuelas, medios de transporte y otros elementos similares de los que un viajero podrá valerse y en los que se podrá desenvolver con relativa facilidad, ya que los presupuestos de interacción son relativamente similares en todo el mundo.

La visión interactiva de la cultura conlleva la noción de estrategias, ya que un individuo al enfrentarse a una situación novedosa, deberá hacer uso estratégico de sus conocimientos y capacidades para llegar a su meta.

Las representaciones culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un curso de lengua, las representaciones culturales permean el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos sus componentes. El estudiante viene al curso con una carga de esquemas culturales y de expectativas de lo que es la lengua y la cultura metas. En el caso del CEPE, existe una gran diversidad de esquemas, debido a que son alumnos de muchas partes del mundo. Sin embargo, podemos decir que al menos

tienen un perfil educativo medio y un hábito de estudio establecido, independientemente del país de donde provienen. Eso abre la posibilidad de proporcionar materiales de tipo académico con relativa facilidad.

El maestro, a su vez, contribuye a transmitir la cultura. Puede tomar el papel de "representante de una cultura" proporcionando información y datos sobre lo que hace y lo que no se hace en la cultura meta. Puede proporcionar información anecdótica, introducir temas nuevos, etc.

El método y la estructura educativa también pueden reflejar diferencias culturales. Una persona que no está acostumbrada a estudiar estructuras gramaticales, o a la inversa, que supone que estudiar una lengua es estudiar estructuras gramaticales y vocabulario, se puede enfrentar a un rompimiento de las expectativas de su "deber ser" de un proceso educativo.

El material pedagógico está asimismo, cargado de implicaciones culturales, aun cuando no lo pretenda. Los ejemplos, el vocabulario, las situaciones, etc, crean un imaginario cultural. Si en los métodos de traducción y estructuras gramaticales los temas culturales solían limitarse a producción de los máximos exponentes de las culturas metas, el audiolingual se centró, en contraste, en las situaciones de vida cotidiana, altamente artificiales, que reflejaban, en el mejor de los casos, un comportamiento verbal esquematizado de la clase media de la cultura dominante.

El enfoque comunicativo inicialmente tendía a la representación de interacciones relativamente neutrales, igualmente representativas de la cultura dominante. Hay asimismo una corriente crítica que tiene por objeto llevar al alumno a una reflexión sobre las relaciones de dominio que existen en una sociedad.

La representación de la cultura en un libro de texto puede darse de varias maneras aun cuando no se haya establecido una política cultural de antemano (ver Emilsson: 1985). Los factores que entran en juego en la representación de la cultura son, entre otros, la imagen socioeconómica de la población que representa la cultura, los tipos de interacción y las situaciones que se dan, así como lo que se espera que haga el alumno frente a la información que se le proporciona.

Comúnmente en los libros de texto, sobre todo en aquellos que tienen una cierta hilación narrativa, se suele representar una visión ideal, no conflictiva, normativa, estática, y relativamente formulaica de la cultura. Es descriptiva de cómo es la norma, y no pretende que el alumno haga más que adecuarse a ella. Otra manera de representar la cultura que se ha situado en el otro extremo: crear una representación idealizada de los valores positivos de la sociedad. Por ejemplo, si en un país se habla de discriminación racial, se muestran personas de la raza "oprimida" en situaciones de privilegio social. A veces esa estrategia ha resultado igualmente estática. Han existido asimismo, materiales didácticos que intentan representar sociológicamente la composición de la población. Si en un país hay un porcentaje de clase alta de un determinado grupo étnico y otro de clase media de otra composición, se intentan reflejar estadísticamente las proporciones de esos estratos sociales y composiciones étnicas.

En lo que respecta a la implicación del que aprende en el proceso de aprendizaje e integración a una cultura nueva, estas estrategias de representación cultural no permiten al alumno más que la posibilidad de aceptar el estado de cosas. Hace falta entonces un acercamiento más dinámico, que refleje

el proceso de interacción en el cual se encuentra el alumno. En el artículo al que hemos hecho referencia, se propone una actitud analítica hacia la cultura, es decir, la integración de la reflexión cultural y la implicación del alumno frente a ese objeto de reflexión.

El texto

Desde hace varios años la presencia de material auténtico o semi-auténtico se ha generalizado en los libros de texto, sobre todo en aquellos con un sesgo comunicativo. En especial, al irse generalizando en México los cursos de comprensión de lectura con propósitos específicos, los textos auténticos se han hecho cada vez más presentes en el salón de clase, permitiendo la entrada directa de información cultural.

Esto se debe, entre otras cosas, a que la visión de lengua en uso, rebasa el nivel oracional y se sitúa en el texto y en el discurso, entendido el primero como la materialización del segundo. El discurso se entiende como el lenguaje en acto social.

La representación cultural contenida en los textos elaborados *ex-profeso* para la enseñanza puede ser indicativa del imaginario social de los autores. Nos habla asimismo, de la idea que tienen de lo que el estudiante necesita saber o puede comprender de la cultura.

Teoría de esquemas

La psicolingüística de la comprensión de lectura explica el proceso de construcción de significados utilizando el concepto de esquemas.

Los esquemas son estructuras cognoscitivas abstractas que incorporan conocimientos de la experiencia de aprender, sean éstos cognoscitivos, motores o afectivos. Los esquemas son la base del pensamiento, del aprendizaje, de la memoria y preparan al individuo para el acto de aprender.

La función de los esquemas en la comprensión de lectura es muy amplia.

Mencionaremos aquí que los esquemas sirven para completar los "vacíos" de un texto, bajo la consideración de que ningún texto es en sí completo; es decir, los esquemas permiten una interpretación coherente por medio del trabajo inferencial por parte del lector.

En los estudios sobre transculturación se ha demostrado que si el lector posee los esquemas asumidos por el escritor, la comprensión será mejor. Si el lector no posee un conocimiento cultural compartido con el escritor, distorsionará el significado del texto al intentar acomodar las preposiciones a sus estructuras previas de conocimiento; o no logrará comprender el texto por no poder hacer las inferencias para llenar los "vacíos" de información.

Todos estos datos de la teoría de esquemas son de suma importancia para el caso del aprendizaje de una segunda lengua ya que entendemos que aprender una lengua es aprender una cultura; de esta manera el alumno, al estar en un proceso de comprensión de un texto recurre a sus esquemas cognoscitivos y culturales, ya sea para comprender el texto desde su perspectiva cultural o para formular inferencias que lo ayuden a adentrarse y a comprender la cultura de origen del escritor.

Se ha demostrado que la comprensión de lectura se relaciona directamente con el conocimiento cultural compartido. Los textos auténticos pueden contener presupuestos culturales distintos a los del lector, y por lo mismo, puede haber poca coincidencia entre los marcos de referencia del escritor y del lector, lo que apoya la idea de que se debe estimular la observación auténtica de lo que se está leyendo. El saber cultural se manifiesta espontáneamente en todas las acciones de los miembros de una cultura. En este sentido, invade completamente los usos de la lengua e incluso la producción de textos escritos.

Por lo tanto, tratar aspectos culturales en los cursos de lengua debe ser algo inherente al aprendizaje lingüístico, tratados éstos pedagógicamente. El profesor debe estar consciente de que no debe confirmar los prejuicios de los alumnos ni atacar sus convicciones; el trabajo en el salón de clase debe ser objetivo, informativo y analítico (Da Silva, 1991). Dado lo anterior, nos hemos propuesto analizar el componente cultural en un libro de texto tomando en cuenta la función pragmática que tienen los textos (lenguas en uso), la diversidad de temas culturales que trata, y el tratamiento pedagógico al que están sujetos los textos.

Método de trabajo

La discusión anterior nos sugiere la necesidad de ubicar indicadores que den cuenta de la interrelación entre tema cultural, texto y aprendizaje. Para ello, hemos aislado elementos indicativos de estos componentes mediante un análisis de los textos escritos que integran la totalidad de la serie. En esta primera aproximación al estudio de la cultura en los libros de texto *Pido la palabra*, hemos dejado a un lado la presencia de la cultura en los ejercicios y ejemplos, así como en los textos orales, no por restarle importancia, sino por la complejidad de la tarea. Ésta se dará en un segundo momento.

Como se ha visto, el acercamiento a la información cultural en un texto (oral o escrito) utilizado para fines pedagógicos, requiere de un análisis del texto como discurso, así como de la manera en que se induce el trabajo con el texto mediante ejercicios diversos. Hemos visto que la lectura es un proceso activo de aprehensión de significado según el propósito de lectura y los esquemas pre-existentes del lector. Así, los ejercicios encauzarán al alumno a comprender el texto de diferentes maneras según la tarea que se pida.

La hipótesis de trabajo es que el aprendizaje cultural del alumno está relacionado con la habilidad ejercida sobre textos de diversas funciones pragmáticas. El análisis de esta interrelación nos permitirá caracterizar el tipo de contacto que se tiene con la cultura en el libro de texto.

Se hizo un inventario de los textos incluidos en los cinco libros de la serie, analizados según el *tema cultural* (TC), la *función pragmática* (FP) y la *habilidad ejercida* (HE). Bajo estos rubros, se encontraron categorías amplias indicativas del proceso por el que pasa el alumno al estudiar una lengua y una cultura nuevas.

Así, para los *temas culturales*, se establecieron dos grandes categorías: *vida práctica* (VP) y *conocimiento cultural* (CC). Se concibe al que aprende como una persona que entra en contacto con la cultura meta a partir de sus esquemas. Al inicio puede establecer y llegar a objetivos de comunicación limitados a sus necesidades inmediatas. Luego, a medida en que se van ampliando los esquemas de comprensión se va dando un conocimiento cada vez más profundo de los referentes culturales.

En cuanto a la *función pragmática*, se establecieron los rubros generales del discurso: informativo, descriptivo, narrativo, expresivo y argumentativo.

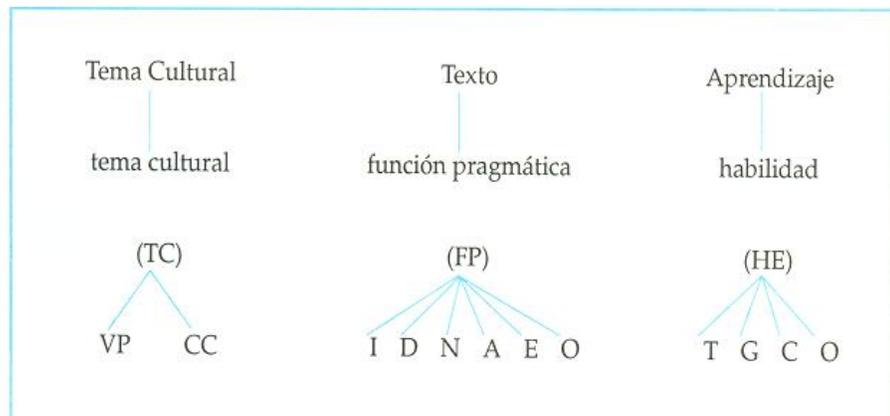
El trabajo pedagógico, es decir la *habilidad ejercida*, es de tres tipos:

1. La comprensión de lectura, que se centra sobre diversos aspectos del texto por medio del establecimiento de propósitos de lectura que exigen diversos tipos de lectura. En estos ejercicios, se ubica información específica mediante la lectura puntual, se analiza la estructura del texto, se identifica la idea principal o el tema general, o incluso las características del género al que pertenece el texto. Esta lectura puede tener relación directa con el uso social que se hace del texto. Por ejemplo, la lectura de anuncios clasificados puede tener como fin identificar la vivienda más adecuada para una persona de acuerdo con sus necesidades de espacio, presupuesto, ubicación, gustos, etc.

2. La reflexión sobre la cultura. Aquí se trata de ver el texto como objeto cultural, con la posibilidad de contrastarlo con elementos de la cultura de origen del alumno.

3. La lengua como sistema. En estos ejercicios, lo que predomina es el trabajo con elementos lingüísticos pertenecientes al dominio oracional: léxico, estructuras gramaticales, elementos de cohesión textual, etc. Hemos llamado este rubro, el gramatical.

Lo anterior se puede representar en el siguiente esquema:



TEMA CULTURAL
 VP= vida práctica
 CC= conocimiento cultural
 O= otros

FUNCION PRAGMATICA
 I= informativo
 D= descriptivo
 N= narrativo
 A= argumentativo
 E= expresivo
 O= otros

HABILIDAD EJERCIDA
 T= textual (trabajo con comprensión del texto)
 G= gramática
 C= cultura (reflexión cultural)

IV. Análisis de los resultados

Después de realizar el análisis sobre la habilidad que activa al alumno a trabajar con cada texto, tenemos lo siguiente:

- La mayoría de los textos se usan con fines *textuales*. Entre estas tareas se encuentran varias en que el alumno busca información específica para contestar ejercicios que acompañen la lectura. Los tipos más comunes de ejercicios son preguntas generales sobre el contenido del texto, falso-verdadero (que normalmente inducen una lectura receptiva de los contenidos específicos de cada párrafo), y llenado de cuadros (que inducen frecuentemente la organización de información relacionada). Estos tipos de tareas representan la mitad, aproximadamente del total de los textos, una cantidad alta en la que el alumno no requiere hacer un gran esfuerzo cognoscitivo ya que se trabaja mucho a nivel oracional. Hay ese tipo de texto en todos los niveles de enseñanza (ver gráfica1).

Otro tipo de trabajo textual que se presenta aunque en menor cantidad es el de búsqueda de información global, es decir, en que el alumno debe considerar el texto como un todo y trabajar a nivel discursivo. De este tipo, los ejercicios son: identificar la idea principal, ordenar párrafos, incrustar oraciones y nexos discursivos. En primero y segundo nivel no hay de este tipo, en tercero un poco, en cuarto aumentan mucho y en quinto vuelve a bajar la cantidad.

Se utilizan también mucho (48) los textos con la finalidad de trabajar *aspectos gramaticales*, dentro de los cuales se encuentra el trabajo de vocabulario,

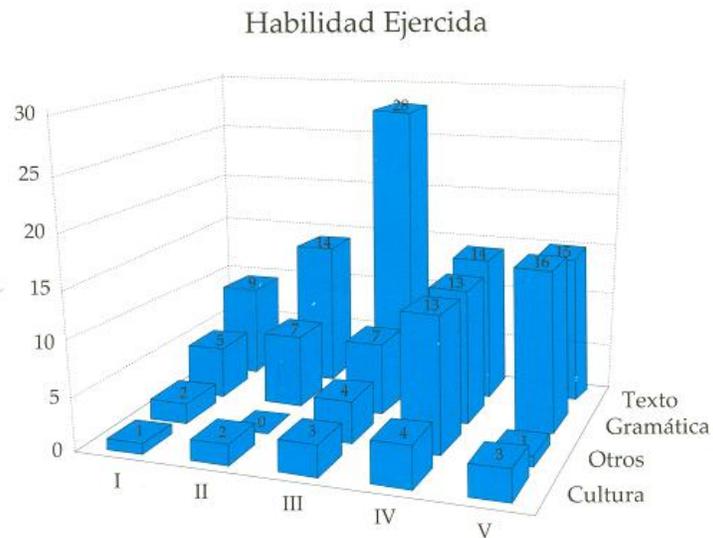
estructuras y tiempos verbales. Este fin también ocupa un alto porcentaje del total aunque es menor que el trabajo textual mencionado anteriormente.

Respecto a la enseñanza de un *tema cultural explícito*, los textos son muy escasos, van de manera progresiva por niveles, en primero es uno; en segundo, dos; en tercero, tres; en cuarto, cuatro; y en quinto nivel baja nuevamente, con tres textos únicamente. Esto nos indica que el tratamiento pedagógico de la cultura explícitamente es muy escaso.

Otros textos se utilizan con *otros* fines, como son la introducción a un tema, el texto como modelo para que el alumno escriba uno similar. De este tipo, el porcentaje es bajo en todos los niveles, menos en el cuarto, en el que se presentan tanto los textuales como los de gramática.

A excepción del hecho de que hay más textos en los niveles altos que en

Gráfica 1



los bajos, en términos generales no se observa una curva o tendencia creciente o decreciente para cada uno de los tipos de habilidad ejercida, ni por niveles. No hay, por así decirlo, una progresión.

Sin embargo, respecto a la *función pragmática*, (ver gráfica 2) sí hay una clara progresión: de mayor énfasis en textos informativos al inicio, a textos argumentativos al final. Es decir, encontramos que en primero y segundo nivel, la que más se utiliza es la informativa; en los niveles tercero y cuarto la narrativa y en el quinto la argumentativa. Esto nos parece que resulta una buena gradación considerando que en complejidad es más fácil un texto informativo que uno argumentativo. Esto no quiere decir sin embargo, que haya una combinación de todas las funciones pragmáticas en todos los niveles, a excepción del primero.

Curiosamente, sin embargo, si se relaciona la habilidad ejercida con la función pragmática, nos damos cuenta que el quinto nivel, por ejemplo, dedica

muchos de los ejercicios a puntos gramaticales, aun cuando se traten de textos argumentativos. Esto nos sugiere que al alumno no se le está pidiendo una comprensión de la argumentación. Esto no resta importancia a los ejercicios gramaticales, mismos que, sin duda pueden desarrollar en el estudiante una apreciación más profunda de los procesos argumentativos eventualmente, mas no para los textos en cuestión.

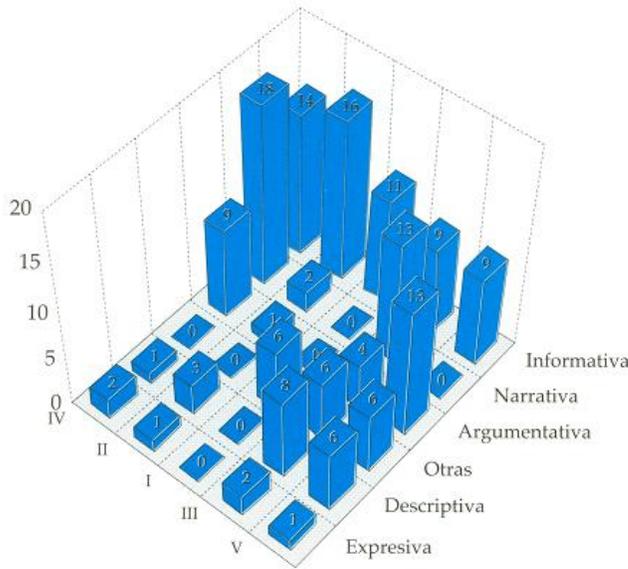
En cuanto a los temas culturales que se tratan en los textos, se encuentra una gran variedad. Ésta es tal que la manera en que decidimos agruparlos fue en dos grandes categorías: vida práctica y conocimiento cultural. Los temas de vida práctica son los que se relacionan con lo que representa el primer contacto del alumno con la cultura en la que se encuentra. Estos son: renta del departamento, trámites burocráticos, actividades y lugares de recreación, instructivo en caso de terremoto; comida: restaurantes, recetas, información teórica sobre algunos productos típicos de la comida mexicana; salud.

En el rubro de conocimiento cultural entran la mayoría de los temas culturales que se ven en todos los niveles, aunque más en los dos últimos, ya que cada unidad representa un tema cultural. Entre estos se encuentran: historia (leyendas prehispánicas, siglo XIX y XX), lugares turísticos, costumbres y tradiciones mexicanas, publicidad, trabajo, deporte, la mujer, política, periodismo, el humor, la familia, el arte: cine, literatura (cuentos y poemas, personajes famosos, etc.).

Esto nos permite afirmar que el alumno extranjero que cursa los cinco niveles, al terminar tiene un abanico bastante amplio de la cultura mexicana que si bien no son temas tratados explícitamente, como ya dijimos en el cuadro de las habilidades ejercidas, sí es conocimiento que llega al alumno y que

Gráfica 2

Función Pragmática



sin duda le es útil para su aprendizaje de la lengua y la cultura mexicanas.

V. Conclusiones

El tratamiento de la cultura en *Pido la palabra* que se vislumbra a partir de nuestro análisis se puede caracterizar a grandes rasgos de la siguiente manera:

-El uso de una amplia gama de textos auténticos o semi-auténticos sobre diversos temas, abre la posibilidad al alumno de crearse imágenes variadas de la cultura meta. Está centrado sobre México y los rasgos de la cultura nacional, muchas veces con una perspectiva académica proveniente de la sociología o antropología. Su contenido permite así crearse una imagen de algunos de los parámetros que en México se utilizan para concebir las categorías generales de la cultura. Aunque quizá no toque algunos temas tabú, o aquellos que aporten visiones sumamente críticas, el abanico de textos es ilustrativo de muchas perspectivas.

Proporciona asimismo información variada y diversas situaciones de la vida práctica, aunque no muy problematizada.

- En esa medida, se sale de la tendencia común de muchos libros de texto que presentan una visión idealizada o sumamente descriptiva de la cultura. El hecho de que haya ejercicios periódicamente relacionados con la comparación o la reflexión cultural per-

mite una toma de distancia y el desarrollo de una actitud analítica frente a la cultura.

- El análisis de la progresión nos revela algunos datos curiosos, como por ejemplo, que en quinto nivel, a pesar de la riqueza de textos y de temas culturales, la explotación de éstos se hace en gran medida para fines de trabajo con la lengua. Esto sugiere la necesidad de fijar derroteros un poco más sistemáticos que propicien un sentido de progresión en la relación temas culturales (vida práctica - conocimiento cultural), función pragmática (informativa - narrativa - argumentativa) y habilidad ejercida (con textos, con gramática, con cultura).

- Para concluir, proponemos que la revisión de los materiales se haga con base en la interrelación y la progresión de estos tres elementos.

Bibliografía

- Da Silva, Helena: 1991. *La cultura en los cursos de comprensión de lectura: El caso de portugués (enfoque psicolingüístico)*. Revista Estudios de Lingüística Aplicada, México, CELE, UNAM.
- Emilsson, Elin: 1985. *Culture in the Language Classroom: towards a Cultural Policy*, ponencia presentada en el encuentro de Mextesol, 1985, llevado a cabo en Puebla, Pue.

La enseñanza de la historia entre los estudiantes de español como lengua extranjera

Rodrigo Espino Hernández

En el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), Campus Taxco, se tiene como norma aceptar en las clases de historia de México o de América Latina a todos aquellos estudiantes que ya hayan cursado el Nivel III de Español. El estudiante de este nivel, debe de manejar ya lo esencial del idioma Español, por lo tanto, en las clases de historia no pretenderá aprender reglas o cuestiones técnicas del idioma, sino todo lo relacionado con el devenir de las sociedades latinoamericanas, incluida la mexicana, utilizando para ello el nuevo lenguaje aprendido.

Me parece importante destacar aquí los objetivos, las formas de trabajo y evaluación de las asignaturas que he impartido en el CEPE, Campus Taxco, durante poco más de cuatro años, de donde se desprenden experiencias y reflexiones, algunas de las cuales forman parte del cuerpo de este trabajo.

La asignatura de Historia de México Moderno y Contemporáneo, se imparte en cada uno de los cinco Programas intensivos que se ofrecen al año en el CEPE Taxco. Con un horario vespertino (12:00 a 14:30 ó 17:00 a 19:30), la asignatura se cursa en 30 horas durante seis semanas y se otorgan 2 créditos. Estos

últimos son aceptados por la mayoría de las universidades en el extranjero, pero se recomienda a los estudiantes obtener la aprobación de su universidad con respecto a la transferencia de créditos. Dentro de los objetivos principales de la asignatura, se destaca el de proporcionar a los estudiantes extranjeros (y en algunos casos, los mexicanos), los elementos indispensables para conocer los procesos fundamentales de la historia de México.

Mediante una serie de lecturas obligatorias, se analiza el desarrollo económico, político y, en parte, socio-cultural de nuestro país, durante el periodo que va de 1917 hasta la actualidad. Sin profundizar demasiado, se trata de que los estudiantes puedan comprender analítica y críticamente cómo se llegó a la situación del México actual y qué elementos del presente se proyectan hacia el futuro. Con ello se pretende que los estudiantes, extranjeros y mexicanos, conozcan el origen de los principales problemas que aquejan a nuestra nación, de modo que puedan llegar a formarse una opinión y/o llegar a plantearse alternativas de solución hacia determinada problemática de su interés particular.

Con respecto a la asignatura de Historia de América Latina, igual que la anterior, se ofrece en los cinco programas intensivos, en el turno vespertino, tiene la misma duración y se otorgan también 2 créditos. El objetivo de esta asignatura es que los estudiantes adquieran una visión general del proceso histórico de América Latina durante el presente siglo, con especial atención en las últimas décadas. Al considerar que dicho proceso se enmarca dentro del desarrollo del capitalismo mundial, se procura que los estudiantes sean capaces de percibir y analizar la interrelación entre la incidencia externa y las especificidades de los países que configuran la América Latina. En este sentido, se estudian los fenómenos más relevantes, producto de aquella interrelación, en cuanto a su impacto estructural en las formaciones económico-sociales latinoamericanas en general y en algunos casos en particular.

Para las dos asignaturas descritas, se siguen los mismos criterios en cuanto a las formas de trabajo y evaluación:

Al principio de los cursos se dan a conocer los temarios, las formas de trabajo y la evaluación.

Los cursos se organizan con base en la exposición de las distintas unidades, planteadas en los temarios, por parte del profesor. Se les sugiere a los estudiantes, participar con la exposición de un tema, producto de una pequeña investigación realizada bajo la supervisión del profesor. Esta forma de trabajo permite que el estudiante profundice en el conocimiento de un determinado proceso histórico, algún tema o problema que sea de su particular interés. Al mismo tiempo, el estudiante tiene un acercamiento con los medios que luego le permitirán conocer, por su cuenta, alguna temática fuera ya del curso.

Al igual que en la asignatura de Historia de México Moderno y

Contemporáneo, en la Historia de América Latina se realizan lecturas obligatorias relacionadas con el temario. En las dos asignaturas, el análisis y las críticas a dichas lecturas, se hacen en las fechas programadas, las cuales coinciden con determinado punto del temario. En estas sesiones se logran, las más de las veces, discusiones temáticas muy interesantes que permiten afianzar el conocimiento histórico y, ocasionalmente, provocan reflexiones que motivan tanto al estudiante como al profesor. De esa forma avanza con los cursos y se van concretando los objetivos planteados por los mismos.

Para motivar a los estudiantes a interesarse en los demás puntos del temario, por lo regular da buenos resultados el comentario, la lectura y análisis de alguna noticia del día, de un artículo de revista, de un documento testimonial histórico o contemporáneo. Al pedirles a los estudiantes su opinión sobre lo expuesto, se les puede inducir hacia la necesidad de continuar con el programa de la asignatura en cuestión. Vale la pena aclarar que estas formas de trabajo pueden tener variantes de acuerdo al perfil del grupo en el cual se imparta la asignatura.

Para la evaluación, desde el principio del curso se fijan las fechas en las que se realizarán las lecturas obligatorias, en la que se determinará algún tema que será objeto de investigación, por parte de los estudiantes, y la de su entrega por escrito. El profesor se encarga de proporcionar asesoría fuera de la clase, para sugerir bibliografía adicional, despejar dudas o ayudar a resolver problemas derivados de la investigación.

Con el objetivo de promover la participación en clase de los estudiantes, ésta representa el 30% del total de la evaluación. La exposición del tema de investigación representa el 35%, y la

entrega, por escrito, del trabajo resultado de dicha investigación el restante 35%. Los porcentajes de la evaluación varían de acuerdo al número de estudiantes en cada grupo. Si son muy numerosos, más de 20 por ejemplo, el porcentaje aplicado a la participación se reduce al 10% y el resto se agrega, por partes iguales, a los otros dos elementos.

Ahora bien, los cursos de historia, para los estudiantes extranjeros pueden ser atractivos por varias razones, entre otras, la obtención de créditos para su curriculum universitario, la de poner en práctica sus conocimientos de Español o, en todo caso, aprender nuevos elementos para utilizarlos en sus proyectos académicos o de negocios. En cualquiera de estos casos, los estudiantes extranjeros en una clase de historia se enfrentan a una serie de dificultades, cuya solución les permitirá cumplir, con más o menos éxito, con las expectativas por las cuales tomaron dicha asignatura. Aquí es importante destacar la disposición que debe tener el profesor para colaborar con los estudiantes en la superación de algunos de los problemas derivados del aprendizaje del Español como segunda lengua.

Los estudiantes del Nivel III de Español se enfrentan, en un primer momento, a la velocidad con la que el profesor imparte su materia, lo que constituye el principal problema en la comprensión de las clases de historia. En este caso, por lo general, el profesor tiene que encontrar un término medio en cuanto a la velocidad del discurso académico y éste debe de situarse, por lo regular, entre el Nivel III y V de Español. Si los estudiantes de nivel III resultan ser mayoría, la velocidad del discurso se disminuye. Esto afecta a los estudiantes con niveles más avanzados, pues se acortan los tiempos para tratar las diferentes temáticas planteadas para

el curso. Sin embargo, para estos casos es lo más conveniente, pues se trata de que la mayoría del grupo aproveche la clase.

Para adquirir determinada velocidad en el discurso académico, el profesor, durante las primeras sesiones, debe ensayar distintas velocidades y preguntar al grupo continuamente en cual se sienten más a gusto. Por lo regular, muchos estudiantes comprenden más de lo que creen, por ello es recomendable preguntar y preguntar sobre la velocidad hasta que los estudiantes adquieran la suficiente confianza en ellos mismos y, sobre todo, la confianza de poder interrumpir al profesor cuando juzguen que la velocidad es inconveniente para la comprensión de al menos el 80% del discurso académico. De cualquier manera, los grupos que se forman con estudiantes de distintos niveles de español siempre representarán un reto para el profesor de historia porque éste tiene que manejar una velocidad intermedia, es decir, ni muy despacio ni muy aprisa.

Los distintos niveles de educación de los estudiantes también tienen su impacto en el desarrollo de las clases. Con respecto a la atención y el esfuerzo por comprender una clase de historia, no van a responder igual los estudiantes que sean ya profesionistas, que los estudiantes que apenas han cursado lo equivalente a la preparatoria o a semestres iniciales de alguna carrera universitaria. Para nivelar un poco el grupo, se aprovecha el análisis y las críticas a las lecturas obligatorias, a través de las cuales los estudiantes cuentan con los mismos elementos, los cuales les van a permitir discutir o polemizar sobre determinado tema, con sus compañeros o con el profesor. Sin embargo, los grupos con distintos niveles de educación, siempre resultan ser de los más problemáticos, pues las explicaciones simples

o repetitivas sobre algunos temas pueden resultar aburridas para los estudiantes de nivel universitario, en tanto que explicaciones muy eruditas pueden no ser comprendidas en su totalidad por los otros estudiantes.

Al CEPE Taxco, por lo general, llegan estudiantes de distintas nacionalidades (estadounidenses, ingleses, japoneses, etc.), y muchos de ellos se inscriben en los cursos de historia. Esta heterogeneidad, en algún momento del curso puede generar participaciones interesantes, si se logra inducir al grupo, utilizando un poco de tiempo de las primeras sesiones de clase, a compartir sus experiencias lingüísticas y culturales en el entorno mexicano o taxqueño. También, de la comparación de costumbres y hechos históricos relatados por estudiantes de diferentes nacionalidades, se pueden derivar conocimientos y reflexiones interesantes para todos. El problema estriba en la conducción de los diálogos, los cuales pueden llegar a causar confusión entre los mismos estudiantes si no se les hace retener los puntos importantes de la conversación, sobre todo de aquello que tenga relación con los temas ya tratados o por tratar en el curso. Lo ideal es entroncar, en la medida de lo posible, la temática de sus participaciones con la de la clase. Aquí, la motivación por parte del profesor resulta ser un recurso importante, sobre todo para que los estudiantes participen y compartan con el grupo sus experiencias culturales o realicen la descripción de algunos hechos históricos ocurridos en sus respectivos países, con lo cual se está induciendo, la práctica del idioma Español, la unidad del grupo y la comprensión o afirmación, por comparación, de algunos conocimientos de la historia mexicana o latinoamericana. Un poco o un mucho, se les debe de hacer sentir a los estudiantes que ellos participan de la historia y de la cultura viva latinoamericana.

Uno de los apoyos que tiene el estudiante de Español cuando cursa una materia de historia consiste en la ampliación de su vocabulario al recibir las explicaciones respecto a algún concepto o acontecimiento en especial. Por ejemplo, cuando se exponen las causas de la revolución de independencia en México o en el resto de los países latinoamericanos, el profesor tiene que recurrir a la explicación de elementos de carácter económico, político, social y cultural, con lo cual se pretende que los estudiantes logren construir un marco de referencia que les permita entender la especificidad de los movimientos independentistas en cada país en particular, además de que con ellos van ampliando su vocabulario. Los conceptos y los hechos, al ser explicados por el profesor buscan, en primer término, afirmar el conocimiento histórico, aunque para los estudiantes extranjeros todo esto también les sirve como una práctica especializada para una mejor comprensión del idioma.

Por lo general, durante el curso como ya se mencionó, los estudiantes deben realizar lecturas obligatorias de textos, de donde surgen dudas y preguntas, las cuales tienen que ser aclaradas por el profesor. Así, además de hacerlos practicar dos habilidades básicas del aprendizaje del Español, la lectura y la práctica auditiva, se les facilita el acceso a conocimientos particulares sobre la temática tratada.

La evaluación del curso, ya descrita, se realiza con la presentación oral y escrita de trabajos de investigación monográfica (con los mínimos requerimientos académicos, coherencia, organización, limpieza y claridad de las ideas expuestas), con lo cual, los estudiantes practican las otras dos habilidades del aprendizaje del Español, la oral y la escrita. De esta manera, algunas veces, sin que el estudiante se de cuenta, ha

practicado y avanzado en el aprendizaje del Español como segunda lengua en sus cuatro habilidades básicas: leer, escribir, hablar y escuchar.

Deseo reiterar, sin embargo, que los objetivos de los cursos de historia o de otras áreas como literatura, historia del arte o estudios chicanos, en el CEPE Taxco, no son la práctica del Español, sino que los estudiantes extranjeros conozcan o se acerquen, de menos, a algunos aspectos de la historia y de la cultura de México en particular y de Latinoamérica en general. Pues, como dijo a los estudiantes el Dr. Ezequiel A. Chávez, al inaugurar por segunda ocasión los cursos de la escuela de Verano en 1922: "Adquirir una nueva lengua es adquirir una nueva alma,

vosotros ganaréis las cualidades no siempre aparentes y no obstante valiosísimas del alma mexicana. Entenderéis sus virtudes, sus posibilidades de resistencia a la desdicha, y veréis también nuestros defectos, y advirtiendo todo esto nos estimaréis" (p. 3 Gaceta UNAM, del 20 de junio de 1996). Nuestra Institución desde esa época, por medio de los cursos de Español y de Historia, continua cumpliendo con los objetivos planteados por José Vasconcelos, desde la fundación de la Escuela de Verano en julio de 1921: que los extranjeros no sólo aprendan y practiquen el Español, sino que conozcan y, sobre todo, comprendan nuestro desarrollo histórico y cultural.

Aspectos personales en nuestras conversaciones

Sergio Valdivia Navarro

La enseñanza de lenguas extranjeras conlleva un sinnúmero de aspectos a considerar, los cuales poco a poco rebasan el conocimiento actual de la materia. Entre estos aspectos, el Análisis del Discurso ha influido en la producción de materiales didácticos y en las modalidades de enseñanza. Todo esto exige un continuo proceso de investigación que invita al docente-investigador a buscar un mejor entendimiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza de lenguas en nuestro país se ha concretado y especializado en la enseñanza del idioma inglés; el francés, alemán, italiano y japonés se circunscriben a círculos todavía pequeños en relación con la vasta mayoría de instancias que ofrecen cursos de inglés. Los estudios de necesidades no son muy claros en lo relativo al verdadero objetivo que tenemos los mexicanos para estudiar este idioma. Al parecer, los objetivos instrumentales son muchas veces mayores que los objetivos de una integración cultural y los mexicanos tratamos de buscar un instrumento que se traduzca en la habilidad para discutir sobre nuestros puntos de vista y nuestras inquietudes.

Todo lo anterior y dentro del ambiente de enseñanza del idioma inglés, me

ha llevado a preguntarme sobre las maneras de discutir de mis alumnos. Esto, a su vez, dio origen a un proyecto de investigación sobre análisis del discurso de discusiones entre hablantes nativos del inglés y entre hablantes no nativos. Los resultados revelan similitudes y contrastes en la manera que tenemos de discutir los mexicanos como representantes de una sociedad comunitaria y la cual define a los estadounidenses como hablantes nativos del inglés y representantes de una sociedad individualista.

Estos mismos resultados definieron en gran parte el seguimiento del estudio considerando además de diferencias culturales, diferencias entre las maneras de discutir de los hombres y de las mujeres.

Las diferencias culturales más notorias fueron en el área de sesión de turnos y en la manera de abordar el tema de discusión. El sistema de sesión de turnos presenta grandes diferencias desde el punto de vista sintáctico y prosódico. La manera de abordar los temas de discusión refleja una dependencia de los antecedentes culturales de los participantes.

Por otro lado, en cuanto toca a las diferencias entre los sexos en las mane-

ras de discutir, se observó una muy marcada diferencia entre el aporte de información e involucramiento personal. Las mujeres de ambas culturas manifestaron muchas más aportaciones de este tipo de información personal, dejando a los hombres con acotaciones muy objetivas e impersonales, mostrando con esto un bajo nivel de compromiso e involucramiento.

Los resultados obtenidos en este análisis muestran un área de mucho potencial en investigación lingüística en busca de aspectos a nivel de discurso

que se traducen en un mejor entendimiento entre las culturas y en una mejor instrumentación a nivel pedagógico del inglés como lengua extranjera.

Este trabajo es también una invitación a los docentes e investigadores del idioma inglés a ser más conscientes de aspectos discursivos en la enseñanza de lenguas y a llevar a cabo investigaciones y análisis similares en busca de un mejor conocimiento del idioma con el consiguiente mejoramiento de nuestra labor docente.

La diversidad lingüística y los problemas reflejados en la clase de español

Ana Ma. del Carmen Sánchez Sandoval
Iván Fuentes Aroche

El Centro de Idiomas, dependiente de la Universidad "Benito Juárez" de Oaxaca, empezó a trabajar en 1974, con los idiomas inglés, francés e italiano, habiendo incorporado posteriormente japonés, alemán, ruso, portugués, mixteco y zapoteco. Lo anterior a nivel de Diplomado, pero se tiene actualmente la licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Inglés).

El programa de Español para extranjeros surge por la demanda de los turistas que visitan la ciudad de Oaxaca por temporadas largas, especialmente las de invierno y verano, además de algunas peticiones de escuelas extranjeras.

La Universidad aceptó la creación de este programa especial en 1988, y se inició con 6 niveles: Principiantes I y II, Intermedios I y II y Avanzados I y II, así como un curso de Literatura Hispanoamericana. Inicialmente los programas de gramática fueron adaptados de los de la UNAM, posteriormente se hicieron los propios. Actualmente se continúan los 6 niveles, se ofrece también un curso de preparación para el examen de suficiencia en la lengua incluyendo el examen de suficiencia, cursos de Literatura Mexicana Contemporánea, de Literatura

Femenina Hispanoamericana Contemporánea, cursos de Arte Mexicano, Historia de México, Civilización y Cultura. Ocasionalmente, a petición de las universidades extranjeras con las que se trabaja, se han implementado cursos de Economía Mexicana y Antropología de Oaxaca.

La SEP y la UABJO firmaron un convenio en 1992 para la creación de un Centro de Auto-acceso para estudiar lenguas extranjeras, incluyendo el español como L2, este centro es un anexo del Centro de Idiomas, con un coordinador y asesores, un equipo tecnológico audiovisual e Internet. La inauguración de este centro fue en 1993.

Universo de trabajo en los cursos de español

Estos cursos cubren aproximadamente 20 estudiantes por mes, quienes cubren un programa de 80 horas mensuales, en sesiones de 4 horas diarias, 5 días a la semana, con un horario de 9 am a 13 pm. Cada grupo está compuesto de 5 alumnos, máximo 8.

Los contenidos se manejan en un bloque gramatical y uno de conversación, englobando las cuatro habilidades lingüísticas, habiendo programas generales y programas especiales para

las universidades extranjeras con las que se tiene convenio.

Cada grupo tiene dos instructores, uno para Gramática y otro para la Conversación, cada uno de ellos está frente al grupo dos horas clase, y hay rotación de maestros.

Para la organización de los grupos, se aplica un examen de ubicación, el cual nos da el nivel de español de cada estudiante; una vez formados los grupos, se procura usar sólo el idioma español, aun en los niveles de principiantes, lo anterior es porque hay estudiantes con diferentes lenguas, no se puede privilegiar ninguna y tampoco hay el conocimiento de todas por parte de los instructores.

Materiales

Para la Gramática general, se usa el programa, auxiliándose con un libro de texto y se complementa con ejercicios de diferentes fuentes (periódicos, revistas, libros, etc.).

Para la conversación se hace un programa conjunto con los estudiantes el primer día de clases, con los diferentes tópicos de interés general. Se auxilian con materiales de videos, películas, canciones, lecturas, juegos, etc.

¿Por qué se divide el trabajo en gramática y conversación?

En la clase de Gramática el profesor explica las estructuras gramaticales y sus usos, centrándose en un enfoque comunicativo. En conversación se aplican las estructuras ya estudiadas en un tema, buscando coherencia en el discurso, en el aumento y uso adecuado de vocabulario, y en la información de aspectos culturales, regionales y nacionales.

Los alumnos proponen con mayor frecuencia los siguientes temas: indigenismo, culturas prehispánicas, el papel de la mujer en la sociedad y en la cultura, así como la problemática social, política y económica de México.

Factores que han contribuido al éxito del programa:

- La integración del estudiante a una familia local, donde se actúa con el principio de autoridad tradicional, papá y mamá mexicanos del estudiante extranjero. Así como la convivencia con la extensión de la familia nuclear.

- La consulta de textos únicamente en español, la asistencia a eventos culturales en la misma lengua, así como los intercambios con estudiantes mexicanos que estudian otras lenguas en este Centro de Idiomas.

- Finalmente, el encanto y la hospitalidad de la ciudad de Oaxaca y su gente.

Problemas en el aula

Por la diversidad lingüística de los integrantes de un grupo donde convergen personas de diferentes nacionalidades y culturas, nos encontramos con dos grupos diferentes: el de las universidades, generalmente son jóvenes, estadounidenses y más homogéneos, excepto el grupo de japoneses; y el de personas independientes con diferentes edades, nacionalidades, niveles culturales y diversas escolaridades.

Aunque no con mucha frecuencia hay un tercer grupo de asociaciones religiosas, como católicos europeos, mormones y otros que son generalmente de los Estados Unidos. Aquí también se incluyen los integrantes de los Cuerpos de Paz.

Estas personas estudian español, como parte de su entrenamiento para incorporarse a comunidades pobres de México, Centro y Sudamérica.

El calendario de trabajo generalmente para las universidades es Primavera-Verano y alguna en Otoño; para el público en general todo el año. De enero a mayo, hay mayor afluencia de europeos, algunos asiáticos y pocos estadounidenses. De mayo a diciembre son más los estudiantes de Estados Unidos, asiáticos y algunos europeos.

Por todo lo anterior podemos considerar que presentan en el aula los siguientes problemas:

A.- El choque cultural entre estadounidenses y europeos, principalmente alemanes; generalmente tienen estudios de latín y algunos de ellos hablan otras lenguas, lo que les facilita el aprendizaje del español. Aunado a esto, ellos son demasiado gramaticales, por lo que exigen una explicación convincente y apegada a la normatividad, chocando con la "flexibilidad" del español.

B.- En franceses e italianos, por su parentesco lingüístico con nuestro idioma, el avance en el español es muy rápido, por lo que crean en los otros un sentimiento de inferioridad, y al mismo tiempo un rechazo para ellos.

C.- La intolerancia hacia los estudiantes asiáticos. Son quienes aprenden con mayor lentitud, en relación con los demás grupos; las causas provienen del carácter tonal, la sintaxis diferente y alfabetos totalmente distintos.

Especialmente con los japoneses, que son el grupo mayoritario entre los orientales que toman los cursos. Tienen problemas con la comprensión de los tiempos, un ejemplo de esto serían las diferencias entre pretérito, copretérito y antepresente de indicativo; para ellos sólo es pasado, donde no hay aspectos, esto provoca retraso y lentitud en el grupo, por lo tanto el rechazo de sus compañeros de otras nacionalidades.

D.- Los estudiantes estadounidenses en clase muestran diferentes comportamientos que a veces crean problemas con los compañeros de clase o con los instructores; se podrían dividir de la siguiente manera: 1) los jóvenes piden todas las instrucciones en inglés, quieren las traducciones literales de las estructuras gramaticales, esto de alguna manera choca con el desarrollo del programa y crea malestar con estudiantes

de otras lenguas. 2) La mayoría de los jóvenes de los Estados Unidos muestran conductas "poco corteses" con los maestros y compañeros, incluso personas viejas y adultas de su país, comportamiento que choca con las costumbres mexicanas de cortesía dentro del aula. 3) En algunas ocasiones, la diferencia en las edades de los estudiantes es un factor de conflicto dentro del aula, en lo que se refiere a los temas e intereses en las clases de conversación.

Por todo lo expuesto, en los grupos de diferentes países, a veces se crea un roce entre estudiantes que se refleja en el avance de los cursos. Por lo que ocasionalmente, se rehacen los grupos, los alemanes suben de nivel, los orientales pasan a un curso inferior y los otros continúan con el mismo programa.

Casos especiales:

Algunos japoneses vienen a estudiar español por un año, para obtener la suficiencia en la lengua española por medio de un examen. Al principio son lentos en el aprendizaje, pero después, debido a la disciplina, llegan a su objetivo.

Creación del libro "Mosaico I"

El Programa de Español para Extranjeros en la UABJO, tiene 9 años de funcionamiento, al principio se usaron los libros de Ana Ma. Maqueo y los de la UNAM; después la Dirección planteó la necesidad de hacer nuestros propios materiales, basados en las experiencias que se habían tenido en ese tiempo; se diseñaría un texto para los estudiantes de menor rendimiento, especialmente los asiáticos, y que al mismo tiempo tuviera la flexibilidad de ajustarse a los estudiantes de otras lenguas.

La formulación del libro se hizo en un año, por cuatro profesoras (Lic. Piedad Ortega, Lic. Guadalupe Ramírez, Lic. Ana Ma. del C. Sánchez y Lic. Amalia Cruz), las cuales seguían

trabajando en grupo, mientras se elaboraban los materiales.

Cabe mencionar que la University of New Brunswick, Canadá probó los materiales; sin embargo, las clases de español allá son de dos sesiones a la semana, de una hora cada una, por lo que el material superó el tiempo del programa y en muchos ejercicios no había un contexto adecuado para hacerlos (como las salidas al mercado y al museo donde se practicaría el español directamente).

El libro tiene cuatro partes: la primera consta de los usos de los verbos ser, estar, tener, haber y otras formas para pedir, agradecer e informar, además del vocabulario correspondiente.

En la segunda parte se ven los usos del presente y futuro, además del vocabulario y frases idiomáticas.

La tercera parte ve los usos de los pronombres de objeto directo e indirecto, las preposiciones, el vocabulario, etc.

La cuarta y última, los usos del pretérito y una pequeña introducción al copretérito, algunas lecturas adaptadas de escritores latinoamericanos y mexicanos, también se incluye un apéndice con verbos irregulares.

La mayor parte de los contenidos tienen las cuatro habilidades y sus aspectos gramaticales; los restantes son de aspectos culturales de Oaxaca.

El libro de Mosaico I está en proceso de impresión.

“La enseñanza del español como segunda lengua”

se terminó de imprimir

en julio de 1999

Xalapa, Ver.

El tiraje fue de 1,000 ejemplares.