

ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Cuaderno Español segunda lengua
para estudiantes universitarios
bilingües de lenguas originarias

Guía para el facilitador

Terrence Nevin Siders Vogt



3

Enfoques en la enseñanza de la lengua

Cuaderno Español segunda lengua
para estudiantes universitarios
bilingües de lenguas originarias
Guía para el facilitador

3

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Enfoques en la enseñanza de la lengua

Cuaderno Español segunda lengua
para estudiantes universitarios
bilingües de lenguas originarias
Guía para el facilitador

Maestro Terrence Nevin Siders Vogt

3

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Enfoques en la enseñanza de la lengua

Cuaderno Español segunda lengua para estudiantes universitarios bilingües de lenguas originarias
Guía para el facilitador (3)

Terrence Nevin Siders Vogt

Primera edición, junio de 2016

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco, núm. 24,
col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos

ISBN 978-607-413-236-6

PC4111

C8.3 Cuaderno español segunda lengua para estudiantes universitarios
v.3 bilingües de lenguas originarias : guía para el facilitador :
GF 3 : Enfoques en la enseñanza de la lengua / Terrence Nevin
Siders Vogt ... [et al.] – México : UPN, 2016.
1 texto electrónico (75 p.) : 1.3 Mb. ; archivo PDF -- (Polvo
de gis)

1. Español – Estudio y enseñanza (Superior) 2. Español –
Gramática – Estudio y Enseñanza (Superior) 3. Bilingüismo.
4. Educación intercultural I. Vogt, Terrence Nevin Siders, coaut.
II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Hecho en México.

ÍNDICE

Introducción	7
Orientaciones para el facilitador	12
Bienvenida	33
Tema 1. El Método Gramática-Traducción	35
Actividad 1.1	35
Actividad 1.2	35
Actividad 1.3	36
Actividad 1.4	38
Actividad 1.5	39
Actividad 1.6	40
Tema 2. El Método Directo	41
Actividad 2.1	41
Actividad 2.2	41
Actividad 2.3	43
Actividad 2.4	43
Actividad 2.5	43
Tema 3. Teorías que dieron luz a otros métodos	45
Actividad 3.1	45
Actividad 3.2	45
Actividad 3.3	47

Actividad 3.4	48
Actividad 3.5	49
Actividad 3.6	51
Actividad 3.7	53
Actividad 3.8	54
Actividad 3.9	55
Actividad 3.10	56
Tema 4. El Método Audiolingüístico versus la Enseñanza Comunicativa	57
Actividad 4.1	57
Actividad 4.2	59
Actividad 4.3	60
Actividad 4.4	61
Actividad 4.5	62
Actividad 4.6	63
Actividad 4.7	65
Anexos.....	67
Anexo gramatical 1. El objeto de una preposición.....	67
Anexo gramatical 2. Palabras para contrastes	67
Anexo gramatical 3. Extractos descriptivos de la <i>Nueva gramática de la lengua española</i>	68
Anexo gramatical 4. Inventario de las preposiciones según la <i>Nueva gramática de la lengua española</i>	69
Anexo gramatical 5. Principales usos de las preposiciones según la <i>Nueva gramática de la lengua española</i> (extractos)	69
Referencias	73

INTRODUCCIÓN

Los cuadernos de ejercicios forman parte de una serie dirigida a estudiantes bilingües español-lenguas originarias, que desean mejorar su práctica del español de forma sistemática. Su concepción, objetivos y diseño provienen de un diagnóstico realizado por el equipo que elabora estos materiales sobre los problemas que enfrenta este sector de la población estudiantil en la escritura de textos académicos en segunda lengua a nivel universitario.

El español es para un gran número de estudiantes provenientes de las comunidades indígenas que realizan estudios de nivel superior, una lengua que adquirieron sin tener la oportunidad de haberla aprendido de manera sistemática y reflexiva.

Adquirir una lengua es una ventaja; sin embargo, no haber reflexionado sobre ella —tarea de la escuela—, hace que se arrastren algunos problemas que en la norma académica universitaria pueden dar lugar a incomprensiones entre maestros y alumnos. En metodología de segundas lenguas se habla de fosilización de algunas hipótesis incorrectas elaboradas por los sujetos. Decimos que no hubo reflexión sobre la lengua porque esta actividad tiene como premisa la de basarse en lo que el alumno ya posee, es por eso que se lleva a cabo en un primer momento en la primera lengua, y sólo después cuando ya hay un dominio conversacional, en la segunda lengua.

Así, el diagnóstico elaborado arroja como problemática frecuente la concordancia de género y de número, el uso del sistema preposicional, dificultades en la subordinación, confusiones en el uso de régimen temporal, que tienen repercusiones en la organización del discurso escrito y la comprensión de textos. Estos problemas necesitan un tratamiento puntual, apoyado en la concientización sobre el conocimiento comparado de las similitudes y las diferencias entre dos lenguas, de manera tal que los estudiantes puedan comprender mejor sus dificultades lingüísticas.

1. Bilingüismo	La etnografía y descripción
	La concordancia de género y número
2. Interculturalidad	El texto narrativo
	Los verbos y la contemporaneidad
3. Enfoques en la enseñanza de la lengua	El resumen comparado
	Las preposiciones
4. Teorías del aprendizaje	El resumen parafraseado
	El uso de la partícula "se"
5. Evaluación	El mapa conceptual
	La subordinación
6. Educación y cultura	La disertación y el ensayo
	Los conectores lógicos

Esta es la tarea que nos hemos propuesto como equipo de trabajo, integrado por profesores y estudiantes con distinto nivel de bilingüismo, procedentes de diversos contextos culturales, vinculados por prácticas de educación superior e interesados en los procesos de formación y comunicación. Los cuadernos de ejercicios se han elaborado con base en problemáticas específicas mencionadas y están dirigidos a la adquisición de un español académico, oral y escrito, para estudiantes que ya tienen un alto nivel conversacional.

METODOLOGÍA

El enfoque adoptado en estos ejercicios es comunicativo. Esto significa para nosotros que se tiene que partir de la práctica oral para llegar a la escrita, y que la reflexión metalingüística debe encontrarse inserta en un contexto comunicativo. Los contextos comunicativos propuestos aquí responden a las situaciones de uso de la lengua en un ámbito académico universitario, es decir, a las interacciones orales y escritas de las aulas.

Los objetivos fueron elaborados a partir de resultados aportados por los problemas de comprensión escrita y propuestos por los mismos estudiantes. Se abordan textos significativos

para ellos de acuerdo con su experiencia personal y trayectoria escolar, lo que les permite acercarse a la difícil comprensión de textos académicos a partir de la interiorización de experiencias cercanas.

En este sentido, los contenidos responden a los intereses de estudiantes que están cursando una carrera en educación. Su utilización en otro campo del conocimiento requeriría de la adaptación de las unidades temáticas.

La serie está compuesta por seis cuadernos, organizados alrededor de temas que se abordan en una formación en educación o en enseñanza de lenguas. Cada uno trata una temática y contiene objetivos comunicativos acordes a los géneros textuales universitarios, así como objetivos lingüísticos y discursivos distintos.

La organización de las actividades que componen los temas responde a las habilidades que se pretenden desarrollar. Se parte del nivel de competencia del estudiante en la segunda lengua y de sus conocimientos para llevarlo a la reflexión y a la conceptualización de su experiencia a través de la adquisición de otros nuevos conocimientos. Todos los temas comprenden las siguientes secuencias didácticas:



ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL

Los temas parten siempre de la práctica oral del lenguaje a través de documentos impresos o gráficos que se encuentran al nivel conversacional de los estudiantes. Los documentos fueron escogidos para desarrollar la práctica oral de la lengua de forma dirigida, centrada en el tema y los conceptos que se van a abordar en la lectura, es por esto que son de relativa facilidad.



ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN

Los textos presentan una relativa complejidad conceptual y por eso se encuentran rodeados de andamios cognitivos que empiezan con las actividades de expresión oral y continúan con preguntas de comprensión del texto, y acercan al alumno a partir de su experiencia. Los textos se acompañan de estrategias para aproximar a los estudiantes a estructuras comunicativas menos conocidas. Algunos textos vienen acompañados de un vocabulario, otras veces se promueve el análisis de los términos al asociarlos a su estructura o a la composición de campos semánticos.

Las preguntas que acompañan los textos son una guía para la discusión entre compañeros de grupo. Esta tarea puede hacerse fuera de clase. Las respuestas se revisan entre pares o con un profesor, con el propósito de comparar y corregir los problemas de comprensión y producción de textos, tanto de contenido como de estilo.

Es importante que el estudiante amplíe sus formas de contestar a las preguntas, tanto a lo oral como a lo escrito, mediante la contrucción de enunciados cada vez más elaborados y detallados.



ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA

La reflexión metalingüística o reflexión sobre la lengua es una parte importante en las secuencias didácticas. Por reflexión metalingüística se entiende la reflexión sobre la forma en que está estructurada la lengua. En ella se proponen los ejercicios dirigidos a alcanzar los objetivos lingüísticos. Los ejemplos y secuencias textuales sobre los que se trabajan, provienen de los textos que se leyeron y sólo raramente, por cuestiones de claridad, se trabaja con secuencias elaboradas para las estructuras sobre las que se reflexiona. La idea es que sólo se puede reflexionar sobre lo que se conoce para elaborar nuevos conocimientos, así la reflexión sobre la lengua se lleva a cabo después de haber trabajado la comprensión de los textos.

En este apartado se incluye también la reflexión sobre la lengua materna indígena, de forma comparada a las estructuras del español. El objetivo es que el estudiante tome conciencia del origen de sus dificultades al revisar las diferencias entre varias lenguas.

En los ejercicios en lengua indígena, es necesario que el estudiante comprenda que lo que se escribe es sólo para que reflexione sobre la diversidad de formas de escritura de las lenguas indígenas que los estudiantes hablan. La escritura, en la mayoría de las lenguas, no se encuentra estandarizada y aun cuando existan acuerdos estos no son forzosamente conocidos por todos los hablantes. Es por esto que los estudiantes pueden mostrar inseguridad en lo que conocen de las lenguas de sus pueblos. El docente que acompañe a los estudiantes con estos materiales, puede ayudar a que reflexionen sobre la lengua que hablan, lo cual sería una ventaja, pero no el objetivo central. Lo importante es que el estudiante reconozca la diversidad existente entre las lenguas para expresar pensamientos e ideas en formatos distintos, lo que da lugar a una amplia gama de géneros discursivos.



ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA

Aunque la expresión escrita está presente a lo largo de todas las actividades, en los ejercicios destinados exclusivamente a ella, se practican los géneros discursivos como organizadores del discurso. Las actividades de expresión escrita se desarrollan sobre la temática revisada, y en ellas los estudiantes tienen que expresar tanto el análisis como la síntesis elaborada sobre los temas abordados, así como expresar de manera concreta el manejo de las estructuras lingüísticas revisadas en la reflexión sobre español.

La revisión y la discusión de los textos producidos de manera individual y después entre compañeros, es importante ya que permite la retroalimentación y la reformulación del escrito. La revisión y corrección de los escritos por parte de un docente tiene que ser visible y con comentarios para permitirle al estudiante reflexionar sobre sus dificultades y trabajarlas.

ORIENTACIONES PARA EL FACILITADOR

OBJETIVOS

El objetivo discursivo de este número es el ensayo comparativo, un género dentro del mundo del discurso académico que puede ser novedoso para estudiantes de recién ingreso a la educación superior. El manual le lleva poco a poco desde un primer acercamiento hasta una monografía breve pero completa.

El objetivo lingüístico consiste en una concientización del sistema preposicional de la lengua española. El sistema preposicional es uno que recibe poca atención entre la enseñanza de segundas lenguas y casi nula entre nativohablantes, motivo por el cual este manual enfoca la atención a la diferenciación entre el uso coloquial y el académico.

COMPARACIÓN

El manual utiliza una variedad de técnicas en la tarea de aproximar a las y los estudiantes a un proceso comparativo. Se maneja la lectura guiada en cada Tema, varios formatos de listado, y un mapa mental. Lo que todas estas técnicas visuales tienen en común es la secuencia didáctica de asentar una reacción inicial a la lectura, seguida por un análisis de formas lingüísticas, y consumado con una ampliación o reformulación de la reacción. Se pretende que esta serie fomente que los escritos crezcan de notas y oraciones a una exposición sencilla pero fundamentada.

INTRODUCCIÓN Y BIENVENIDA

Esta unidad del manual sienta las bases para la metodología del trabajo académico, es decir, que el estudiante adquiere los conocimientos sobre cómo trabajar uno de los géneros de ensayo que se le pide en su carrera universitaria: el comparativo. El proceso de comparar dos o tres ideas o tendencias requiere el

manejo no sólo de los calificativos comparativos, sino también de las conjunciones, disyuntivos y palabras que describen intenciones, propósitos y maneras. Dichas funciones lingüísticas frecuentemente se realizan con las preposiciones.

La presente unidad se diseñó alrededor de esta temática porque las encuestas diagnósticas realizadas en la preparación del manual mostraron que las preposiciones representan un problema para los estudiantes que tienen una lengua que no cuenta con estos elementos.

El conjunto de estos dos propósitos nos condujo a diseñar una unidad que responda a esta necesidad a través de un tema central para los estudios que los alumnos encuentren al inicio de su carrera universitaria. Elegimos los enfoques en la enseñanza de lenguas por ser una experiencia que tienen en común todas las personas que aprendieron español como una segunda lengua.

Es muy posible que los estudiantes de una segunda lengua no sepan que existen varias formas y maneras de enseñanza del idioma, ni tampoco cuál de ellas les tocó en su proceso de aprendizaje. Es por eso que los contenidos de la unidad van dirigidos a reflexionar sobre esta problemática mediante lecturas que presentan algunos de los principales enfoques en la enseñanza de segundas lenguas, al igual que sus correspondientes ventajas y desventajas cognitivas, y que sirven como materia prima en un debate académico para que los estudiantes formulen sus propias impresiones y construyan de manera inicial sus opiniones. Se pretende que esto los guíe hacia el proceso de compartir y argumentar, lo que, como consecuencia, conducirá al manejo apropiado y preciso de los aspectos lingüísticos que señalan coincidencias y disyuntivas presentadas a través de las preposiciones.

Al principio el autor da la bienvenida a los estudiantes, se presenta y manifiesta que también aprendió español como segunda lengua. Las razones por las que se hace de este modo son las siguientes:

- Motivar con el ejemplo; sí se puede.
- Apreciar que los que hablan lenguas distintas enfrentan problemas diferentes cuando aprenden una nueva lengua (sin tocar directamente conceptos como *transferencia* o *interferencia*).
- Introducir la relación entre los temas a tratar: el ensayo de contraste y las preposiciones.

- Ofrecer una apreciación del porqué las preposiciones *de*, *por* y *para* son las que se seleccionaron para trabajar sin la necesidad de hablar del diagnóstico que se realizó.
- Salir del contexto de una lección para mencionar que uno de los propósitos del diseño del manual consiste en modelar formas de trabajo que son útiles en la enseñanza de lenguas en general, y no sólo para el caso del español.

TEMA 1. EL MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

El Tema 1 aborda, como una primera parte, lo que es un *enfoque de enseñanza*. Está diseñado para realizarse en dos sesiones de dos horas cada una.

Primera sesión

Actividad 1. 1. Activación del conocimiento previo antes de la primera lectura sobre el aprendizaje de lenguas

Se inicia la fase de interacción con la lectura con un rescate breve de dos historias personales: el aprendizaje del español y del inglés. Se pretende que en este paso los estudiantes sólo hagan unos apuntes en un periodo de tres a cinco minutos.

Actividad 1. 2. Iniciar discusión dirigida que activa el conocimiento previo sobre el tema

Tiene por objetivo interactuar oralmente con los compañeros de salón por unos minutos. La materia prima es lo que escribieron en la actividad previa. Será preferible intercambiar experiencias con hablantes de otras lenguas para rescatar tanto las formas distintas de enseñanza como las problemáticas diferentes que el estudiante enfrenta dependiendo de su lengua materna.

Actividad 1. 3. Iniciar la lectura de comprensión

Consiste en la primera interacción con un texto que contiene un lenguaje descriptivo de un método de enseñanza de una segunda lengua.

Mientras los estudiantes leen, se les pide que tengan presente las experiencias que ya apuntaron y relataron en las dos actividades anteriores, y que las comparen con el método presentado en el extracto.

Segunda sesión

Actividad 1. 4. Retomar la discusión dirigida en respuesta a la lectura

De modo de guía para la exitosa respuesta al generador de discusión que pide comparar sus experiencias de aprendizaje con el método descrito en el extracto, se ofrecen unas preguntas guía, así como un espacio en blanco donde los estudiantes pueden escribir sus ideas de manera extendida, es decir, no caben respuestas de una sola palabra.

Actividad 1. 5. Inicio del análisis lingüístico

El objetivo es aprender a leer una palabra larga por medio de la identificación de prefijos, sufijos y palabras raíces. Esta finalidad se puede lograr con una lectura lenta de la exposición, e invitar a los participantes a pasar al pizarrón para realizar el ejercicio de dividir la palabra.

Valdría la pena señalar que esta es una técnica que funciona para 1) entender nuevos tecnicismos y 2) ampliar el vocabulario con prefijos y sufijos del griego y el latín.

Actividad 1. 6. Exploración que continúa el análisis lingüístico

La última actividad consiste en una lluvia de ideas. Es muy breve, en realidad no es otra cosa que las conclusiones de la actividad anterior, pero estas son tan importantes que merecen destacarse con un apartado propio.

Si se realiza dicha lluvia de ideas con un sentido humorístico y lúdico y se deja la respuesta en suspenso y se señala que ésta se encuentra en los Temas 3 y 4, esto servirá para interesar a los estudiantes en el resto de la Unidad. Si ellos buscan mayores informes al final de la actividad, se recomienda consultar el Anexo gramatical 3: Inventario de las preposiciones.

TEMA 2. EL MÉTODO DIRECTO

El segundo Tema continúa con la reflexión sobre lo que es un *enfoque de enseñanza*. Está diseñado para realizarse en dos sesiones de dos horas cada una.

Primera sesión

Actividad 2.1. Activación del conocimiento previo antes de la segunda lectura sobre el aprendizaje de lenguas

Los estudiantes forman un nuevo grupo con compañeros distintos a los que trabajaron en el Tema 1, pero la dinámica se repite: primero deben pensar brevemente en lo que saben del Método Directo, pueden deducir sus conclusiones a partir del nombre para después anotarlas.

Actividad 2.2. Lectura de comprensión

Mientras los estudiantes leen, deben hacer más apuntes (en la tabla que encuentran inmediatamente después) de los encuentros y desencuentros entre lo que era su conocimiento previo y lo que aprenden del extracto, tomado del mismo libro que el anterior: *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* de Richards y Rodgers.

{*Glosa*: Este extracto incluye una breve definición de una palabra clave, sin la cual es posible que no se entienda}:

- *Inductivo*: la forma de enseñanza en la que el alumno tiene el papel de generar y exponer la lógica del punto que se estudia en la lección; es el contrario de una enseñanza *deductiva* en la cual es el maestro quien tiene la responsabilidad de exponer y analizar explícitamente sobre lo que es el tema de la lección (advertencia: la palabra *deductivo* apareció en la lectura anterior).

Actividad 2.3. Retomar la discusión dirigida en respuesta a la lectura

Manteniendo la secuencia de aprendizaje, cuando los estudiantes terminen de leer permanecerán en los mismos grupos y escribirán un comparativo en el que articulen sus conocimientos previos con lo que ahora saben después de interactuar con el texto. Puede ser necesario recalcar una vez más que deben escribir

en párrafos completos, especialmente porque no se les ofrece el apoyo de los iniciadores de oración.

Cuando terminen de escribir, intercambian sus escritos con otro grupo, o con dos o tres.

Actividad 2.4. Transformar la discusión oral en lengua escrita

De nuevo, cuando terminen de leer permanecerán en los mismos grupos y escribirán un comparativo en el que vinculen sus conocimientos previos con lo que ahora saben después de interactuar con el texto. Puede ser necesario recalcar una vez más que deben escribir en párrafos completos, especialmente porque no se les ofrece el apoyo de los iniciadores de oración.

Cuando los estudiantes terminen de escribir, intercambian sus escritos con otro grupo o, mejor aún, con dos o tres grupos.

Segunda sesión

En la segunda sesión de esta unidad se analiza a detalle la preposición *de*, con el propósito de que se aprecie que esta forma de trabajo es adecuada para el análisis de todas las preposiciones.

Actividad 2.5. Continuación del análisis lingüístico

Esta actividad puede ser útil para adquirir la noción de lo que es una preposición. La noción presenta algunas inconsistencias en español que pueden llevar a confusiones; sin embargo, el ejercicio está diseñado para evitar que éstas surjan.

El ejercicio de contar palabras puede parecer contraintuitivo para la mayoría, y por eso es probable que se tenga que pedir un poco de paciencia para ver de qué se trata. De hecho es un ejercicio que en la escuela jamás se pide realizar a un nativohablante, pero para profundizar el dominio de una segunda lengua resulta muy enriquecedor porque permite que el estudiante sea consciente de aspectos clave que el nativohablante entiende simplemente por intuición. Al terminar la unidad, se espera que de alguna forma los estudiantes lleguen a apreciar el fenómeno léxico de la función de la *palabra*. Éstas son de cierta manera contrapuestas con palabras de contenido, como son los nombres (o sustantivos), verbos y calificativos, que están cargadas de significado y que son poco frecuentes en un texto. Las *palabras de función*, al contrario, son muy frecuentes pero con poco significado. Es importante señalar que no son dos clases

contrapuestas, sino dos extremos de un abanico o continuo en el cual la mayoría de las palabras se ubican en puntos intermedios de la escala de un extremo al otro. Pero las preposiciones tienden ir al extremo de las palabras con alta frecuencia y con poco significado. La palabra *de*, a que se dedica el siguiente Tema, es un caso extremo entre todos, además de ser una de las que más dificultad presentó en el ensayo diagnóstico para la preparación de este Manual.

(Cabe señalar otra dimensión en la que el ejercicio cobra sentido: el contar en sí es una de las destrezas más difíciles de conquistar en una segunda lengua, quien puede realizar operaciones aritméticas superiores en su segunda lengua es una verdadera persona bilingüe.)

Las instrucciones indican buscar todas las preposiciones diferentes en el texto sobre teorías en la Actividad 3 que los estudiantes leyeron en la primera sesión. Por el momento sólo se busca cada palabra que es diferente (en el siguiente ejercicio se contarán cuántas veces se repite la misma preposición).

Debajo de los espacios para completar, hay una leyenda que pide realizar el ejercicio sin adelantarse a leer las respuestas.

Cuando terminan el conteo, pueden voltear la página para ver los resultados que nosotros encontramos. No importa si hay errores por una parte o la otra, porque de cualquier forma la palabra *de* va a destacar numéricamente.

TEMA 3. TEORÍAS QUE DIERON LUZ A OTROS MÉTODOS

El tercer Tema profundiza la reflexión sobre lo que es un *enfoque de enseñanza* contemplando las teorías que las sustentan. Está diseñado para realizarse en dos sesiones de dos horas cada una.

Primera sesión

Actividad 3.1. Discusión dirigida para activar conocimientos previos antes de la comprensión lectora

La manera de aproximarse al contenido de la lectura es solicitar a los participantes que se agrupen en pequeños grupos y que mencionen qué saben de los dos métodos que estudiarán en esta sesión.

O bien, si no los conocen (que es lo más probable) que traten de imaginar cómo son, dado que sus nombres son algo descriptivos de lo que pretenden manejar.

Este momento previo a la lectura debe ser breve, pero no tienen que ser necesariamente los tres minutos señalados en el gráfico.

Actividad 3.2. Iniciar la comprensión de lectura

Consiste en la interacción con un texto que contiene un lenguaje descriptivo de teorías de la lengua.

Mientras los estudiantes leen, se les pide que tengan presentes las experiencias que ya apuntaron y relataron y que las comparen con las teorías presentadas en el texto.

Actividad 3.3. Retomar la discusión dirigida en respuesta a la lectura

Después de una breve conversación, los estudiantes permanecen en sus pequeños grupos para contestar las cuatro preguntas. Cada pregunta ofrece opciones de respuesta, pero sólo las primeras dos tienen respuestas únicas (las otras dos pretenden ser generadores de discusión). Entonces esta fase probablemente tomará más tiempo.

Respuesta a la pregunta sobre el estructuralismo: la frase “un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado” corresponde a la “distinción entre las partes de la gramática”. El Método Audiolingüístico es una forma de enseñanza, no de análisis, y la frase “niveles de lengua” es una simple repetición de las palabras en la pregunta sin abundar más.

Respuesta a la pregunta sobre las teorías: los términos léxico y semántico son estrechamente relacionados; es decir, la distinción es sutil. Las respuestas B y C se pueden descartar porque ninguno de los términos tiene que ver con esconder nada ni con los sonidos o fonemas. La diferencia entre “palabra” y “su significado” es que la primera se encuentra en, por ejemplo, el diccionario, mientras el segundo cambia y se enriquece en un momento dado acorde con un contexto específico.

Respuesta a la pregunta sobre la teoría interactiva: el conjunto de esta pregunta con sus opciones de respuesta se lleva a cabo con la finalidad de incentivar el debate. La respuesta A se puede descartar porque no es entre personas, sino que es un reclamo dirigido a uno mismo. La respuesta C tiene poco que ver con

movimiento y sería complicado intentar trazar su estructura de intercambio. Así que la respuesta B es la que más concuerda con la teoría en su forma ideal. Pero un lingüista inteligente podría armar un argumento para incluir la respuesta C también. Y ¿quién dice que uno no puede debatir con sí mismo?, que haría que la opción A también sea un caso ambiguo.

La penúltima pregunta solicita directamente la opinión subjetiva del grupo de trabajo, así que es imposible saber de antemano cómo contestarían los estudiantes. Lo importante es que sustenten su postura, tal y como se pide en la siguiente pregunta.

Finalmente, el ejercicio regresa al plano individual para plantear una reflexión personal sobre su dominio del español, en torno a las teorías presentadas y la discusión en la que participaron.

Si la discusión toma toda la clase, significaría que las preguntas tocaron el corazón de los participantes y merecen ser retomadas en pleno.

Evaluación: ¿Cómo se evalúa si los lectores entendieron la lectura? Si responden a su significado y toman una postura en relación con ella, significa que comprendieron a profundidad. Y al contrario, si son incapaces de tomar una postura o interactuar con el texto, implica una falta de comprensión.

Actividad 3.4. Transformación de la discusión en expresión escrita

La parte *a* ofrece al participante la oportunidad de escoger cuál de las últimas dos preguntas quiere trabajar. Lo importante es que cada individuo escriba con interés, con lo que tendrá un mensaje a comunicar.

Entonces si algún participante no tiene el menor interés en alguna de las dos opciones, será importante escucharle por unos momentos para saber qué le apasiona, de preferencia algún aspecto del tema de la lección.

Para la parte *b*, los estudiantes permanecen en los mismos grupos y contestan las dos afirmaciones que les incentiva a comparar sus conocimientos previos con lo que ahora saben después de interactuar con el texto. Puede ser necesario recalcar que deben escribir en oraciones completas; es por eso que a cada una se le ofrecen iniciadores de oración y, en la segunda, el disyuntivo.

Cuando los estudiantes terminan de escribir, intercambian sus escritos con otro grupo. Este intercambio puede realizarse también con dos o tres grupos.

La parte *c* culmina la sesión con el cierre del círculo: se ofrece la oportunidad de escribir para analizar si el debate y la lectura condujeron a alguna modificación en la teoría propia de cada participante. En el supuesto de la respuesta afirmativa, implícitamente se requiere escribir de manera comparativa, por ejemplo: “antes pensaba... ahora sé... ahora creo... porque...”. Mientras que en todos los ejercicios se insiste en escribir con oraciones completas, en este caso también se tendrá que hacer hincapié en que las partes de su argumento concuerden.

Segunda sesión

Actividad 3.5. Primer análisis lingüístico

Al inicio de esta actividad se encuentra un pequeño eslabón memorístico con la finalidad de enlazar lo que los estudiantes vieron con anterioridad, específicamente sobre la preposición *de* con los ejercicios que realizarán en la presente sesión.

La frase “En el entendimiento clásico” es una manera de decir “como se enseña tradicionalmente en la escuela”.

La tradición gramatical presta poca atención a las preposiciones, y sólo considera la concordancia lógica entre ellas y su objeto, el “objeto de la preposición”.

NB: Si a alguien le es difícil entender qué es un “objeto de preposición”, Suárez Blanco (s/f) señala lo siguiente: “Cuando empleamos en gramática el término *objeto* no tiene nada que ver con la acepción ‘cosa’ (6ª del diccionario de la Academia), sino con el ‘fin o intento a que se dirige una acción u operación’ (4ª del diccionario). Tiene parentesco con el valor de la misma palabra en frases como “fue *objeto* de malos tratos”, “los niños son *objeto* de explotación laboral e incluso sexual”, “ese oscuro *objeto* del deseo”, “es *objeto* de culto en tal sitio”, “es *objeto* de admiración para...”. En consecuencia, tanto el objeto directo (OD), como el indirecto (OI) o el preposicional (OP) designan contenidos que son de alguna manera “*fin o intento de los contenidos expresados por el verbo*”. No obstante lo anterior, la más reciente gramática de la Real Academia (2010: 16) señala: “El grupo sintáctico introducido por una preposición, como el subrayado en *para tu hermano*, recibe tradicionalmente el nombre TÉRMINO (DE PREPOSICIÓN)”.

En esta sesión veremos que existen más posibilidades, fruto del análisis computacional de las enormes bases de datos en sus

acervos, en las últimas dos décadas, que ha permitido a los lingüistas percatarse de esta diversidad.

Este gráfico y los siguientes pretenden demostrar la relación jerárquica que se pueda postular entre las partes del habla. En el primer gráfico es la preposición la que domina –pero en los otros van a ser las otras partes del habla las que tienen dominio–. En cada caso, la dinámica consiste en presentar el gráfico jerárquico y unos ejemplos tomados de los textos tipo, seguidos por una invitación a buscar más ejemplos.

Las Actividades están diseñadas para realizarse en un tiempo de 15 a 20 minutos.

NB: El modelo en el segundo gráfico ilustra cómo el nombre (o sustantivo) tienen dominio sobre la preposición, caso contrario a lo analizado en la Actividad previa.

Actividad 3.6. Análisis lingüístico (continúa)

El concepto de *colocación* en el significado lingüístico seguramente será novedoso, y se presenta una explicación de éste en una nota a pie de página.

Ya que los ejemplos que hay de este fenómeno en los extractos no son de los más claros, se considera mejor pedirles a los estudiantes una tarea en la que traigan ejemplos de su propio contexto.

NB: El modelo en el gráfico ilustra cómo el verbo tiene dominio sobre la preposición, caso distinto a lo analizado en las Actividades previas. La definición de verbo que se presenta en la glosa es la más sencilla posible: “la palabra que menciona la acción de una oración”. (Dicho postulado concibe a la mera existencia –dicho con *ser* y *estar*– como el *acto de existir*.) Otras definiciones más rigurosas nos desviarían del propósito de toda la Unidad; lo único importante es que el verbo representa el núcleo de cualquier oración completa.

Actividad 3.7. Culminación del análisis lingüístico

Aquí se utiliza de nuevo el ejercicio de contar las veces que aparece la preposición *de*. En caso de duda, se puede reiterar que gran parte de lo que son las preposiciones radica en su alta frecuencia, y el asombro que sentimos cuando nos damos cuenta cómo la gran mayoría de las veces pasan desapercibidas.

El objetivo del ejercicio es concientizar a los estudiantes sobre la diferencia entre la frase preposicional, la frase nominal y la colocación entre verbo y preposición.

Una vez más se advierte al estudiante sobre hacer el ejercicio sin adelantarse a ver la respuesta, porque gran parte de la apreciación del valor de la preposición es resultado de “peinar” los detalles.

Si los estudiantes buscan mayores informes al final de la actividad, se recomienda consultar el Anexo gramatical 4: Principales usos de las preposiciones.

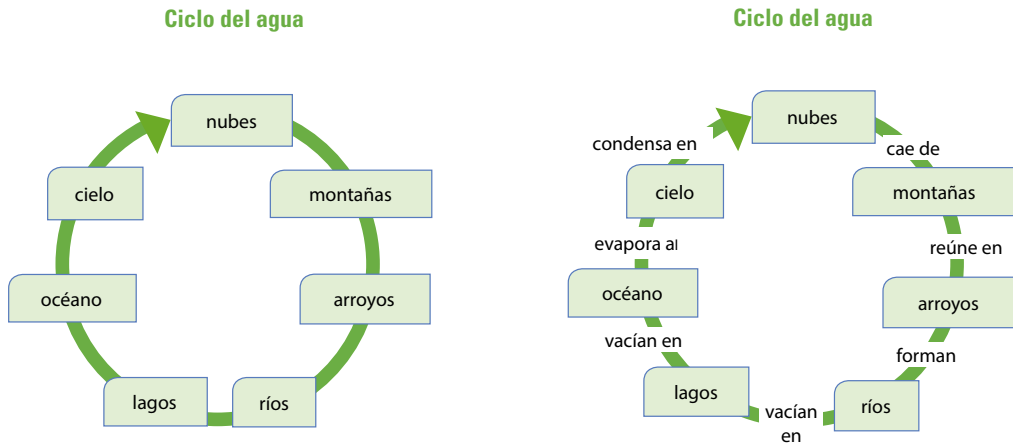
Actividad 3.8. Inicio de expresión escrita como respuesta a la lectura y la discusión dirigida

El propósito de esta actividad es crear un ensayo de varios párrafos que cumpla la función comparativa.

El primer paso consiste en la construcción de un mapa mental (puede ser de manera individual o en grupo). Son dos aspectos importantes de la fase de intercambio de posturas: 1) que es un disparador de creatividad, porque uno se da cuenta de que su postura es única –la frase “¡Tienen algo que decir y debatir!” se refiere a esto–, y 2) se pueden notar y hacer notar las partes que requieren explicarse.

Actividad 3.9. Culminación de expresión escrita como respuesta a la lectura y la discusión dirigida

La frase “transformar lenguaje visual en lenguaje verbal” se vuelve más factible cuando se agrega un cierto detalle al mapa mental. Cuando se apunta una palabra al lado de un eslabón que describa la manera en que funciona, el resultado es un puente entre el lenguaje visual y verbal. Por ejemplo:



La asertividad de los mapas mentales, que los hace apropiados y factibles para los propósitos de esta unidad, radica en las etiquetas de los eslabones: las etiquetas suelen ser o tener preposiciones.

Una vez terminados los mapas, se pasa a la fase de escritura. Una vez más se hace hincapié en la oración completa, para que los estudiantes no escriban simples apuntes o fragmentos.

Actividad 3.10. Concientización de un aspecto clave de expresión escrita

Cuando los estudiantes terminan de escribir sus ideas, es muy importante pasar a la fase del intercambio, porque en esta ocasión cuando reciben un escrito van a completarlo en párrafos acabados. En las instrucciones de esta parte, el Manual ofrece breves consejos, por ejemplo, “el párrafo es el elemento organizador”, “escribir como lector” y “leer como escritor”, como motivación a la revisión mutua. Estas ideas se presentan en toda su profundidad en el libro de Daniel Cassany, de 1999, *Construir la escritura* (Barcelona, Paidós). Lo puedes consultar en la Biblioteca de la UPN bajo la clasificación PC4410 C33.

Cuando terminan la conformación de los párrafos acabados, se devuelven a los autores iniciales.

TEMA 4. EL MÉTODO AUDIOLINGÜÍSTICO VERSUS LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA

El último Tema retoma la forma de trabajo de los anteriores, comparando distintos métodos de enseñanza de segundas lenguas. En esta ocasión los dos métodos se contrastan en una sola lectura que es más analítico y breve. Requiere del alumno mayor esfuerzo para la conformación de su pequeño ensayo comparativo.

El tema está diseñado para dos sesiones de dos horas.

Primera sesión

Actividad 4.1. Activación del conocimiento previo a la lectura; realización de la lectura

La primera actividad empieza con una presentación de los datos necesarios para que el estudiante que haya cursado las Unidades anteriores pueda comprender el siguiente extracto.

La tarea consiste en detectar si el texto da preferencia a una de las posturas, y en particular dar evidencias de la conclusión.

Considerando que es un texto muy tendencioso, la tarea no debería ser difícil de terminar con éxito. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que las personas en la adolescencia tardía son notoriamente desarmadas cuando tienen que percibir un prejuicio y de articularlo cuando se percatan de que existe. Así que es posible que varios estudiantes juzguen que es un texto neutro.

Este extracto incluye breves definiciones de cuatro palabras clave, sin las cuales es posible que no se entienda:

- *Tangente*: es el término matemático para denominar una línea que apenas rosa el exterior de un círculo; se usa metafóricamente para señalar una idea que *no tiene mucho que ver* con el asunto del momento.
- *Hablante nativo o nativohablante*: persona que habla una lengua en calidad de lengua materna.
- *Comprensiva*: aquí no se refiere a la comprensión afectiva, ni tampoco algo que *comprende* o *engloba*, sino a la *comprensión* –semejante a la comprensión de la lectura.
- *Variiedad de la lengua*: las variantes dialectales de una lengua por región, nivel social, sexo, entre otras.

Actividad 4.2. La discusión dirigida en respuesta a la comprensión lectora

Cuando los estudiantes terminan de leer, se les invita a reunirse en pequeños grupos para discutir cuán tendenciosa puede ser la lectura. Deben hallar ejemplos concretos para sustentar sus juicios. Después pasan a hablar en el pleno, presentando sus evidencias.

Actividad 4.3. Transformación de la expresión oral en expresión escrita

En pequeños grupos, los estudiantes escogen del extracto de texto un par de las descripciones que ahí se encuentran. Se les invita a conformar las dos en una sola, y cambiarla a un tono neutro para no dar preferencia a ninguna.

Se recomienda escribir varios párrafos, porque las ideas son algo sutiles y se requieren muchas palabras para definir las.

Antes de empezar a escribir, se presenta un pequeño catálogo de palabras disyuntivas que se usan en la retórica contrastiva. Será conveniente revisarlas y pedir a los estudiantes que piensen en las sutiles diferencias entre una y otra. Después se les solicita que extiendan la lista con, por lo menos, cinco sinónimos.

Sugerencia: para repartir los pares de forma equitativa, se pueden anotar los números de línea en unos papeles, que se depositan en un recipiente y después se sacan al azar.

El ejercicio de escritura está diseñado para concluirse en un tiempo de 15 a 30 minutos.

Conforme los estudiantes terminan, pueden intercambiar sus ensayos con sus compañeros para que los revisen y corrijan.

Segunda sesión

Actividad 4.4. Inicio de la reflexión sobre el lenguaje

Distinto a lo que se presentó en el Tema 2, en el que las preposiciones deben concordar con nombres y verbos, la actividad presente explora el caso en el cual una preposición debe concordar con otra preposición.

Se debe señalar que los ejemplos presentados tienen nombres entre las dos preposiciones, y el alumno que señale que el conjunto representa una frase fija o una colocación (como se definió en el Tema 2) tendrá mucha razón.

Considerando que esta construcción no es muy frecuente, no hay más ejemplos dentro de los extractos. Entonces se asigna la tarea de buscar otros para la siguiente clase, es decir, como tarea de casa.

Es muy posible que en este punto los alumnos dialoguen sobre algunas cosas mal dichas en español como, por ejemplo, la combinación *de a* en frases cotidianas como “una moneda de a cinco pesos”.

Actividad 4.5. Continuación del análisis del lenguaje

La actividad se dedica a analizar las preposiciones *por* y *para*. La forma de exploración es distinta a la que se usó en el análisis de la preposición *de*, que fue examinada sin referencia a otras preposiciones. *Por* y *para* se analizan de forma contrastiva, usando cada una en varios ejemplos con la finalidad de entender cuándo se usa una y no la otra.

Aunque en el primer paso el análisis aprovecha el esquema del conteo, el contar también se maneja contrastando sus frecuencias relativas en los extractos. Tanto para facilitar el proceso como para asegurar la participación de todos, más adelante, se recomienda dividir la clase en tres grupos, uno para cada extracto.

Tomando en cuenta que los alumnos pueden anticipar que las sumas están en los párrafos consecuentes, de nuevo se señala a los estudiantes que realicen el ejercicio antes de consultarlos.

Después de que los estudiantes terminan de sacar los totales, y considerando la baja frecuencia de estas palabras, el facilitador puede examinar la utilidad de repetir el ejercicio de conteo con algún otro fragmento de texto como, por ejemplo, las lecturas que los estudiantes tienen en algunas de sus otras materias.

Actividad 4.6. Continuación del análisis del lenguaje

Esta actividad contrasta directa y gramaticalmente las preposiciones *por* y *para*, a través de un ejercicio de sustitución. En el extracto cada descriptor tiene la palabra *para*; la tarea consiste en reescribir cada uno usando la palabra *por*. En el supuesto de que para algunos alumnos represente un reto complicado y, por otra parte, que en algunos casos la reformulación tenga una extensión mayor a los descriptores en el texto, debajo del cuadro se ofrece un ejemplo de cómo se puede lograr el objetivo.

El extracto incluye un ejemplo de un signo de puntuación que, si no se señalara, podría pasar desapercibido, pero es importante para la lectura académica:

La práctica actual en las citas usa dos puntos como separador entre el año y la página (en lugar de la abreviatura *pp*).

La actividad implementa la enseñanza inductiva precisamente en concertación con lo descrito en el extracto de este Tema: los estudiantes tienen la responsabilidad de formular sus propias hipótesis del funcionamiento de las dos palabras. Aquí es donde la fase del intercambio de los primeros acercamientos cobra importancia: es el momento en que opera la cognición social.

Si los estudiantes buscan mayores informes al final de la actividad, se recomienda consultar el Anexo gramatical 5: Principales usos de las preposiciones.

Actividad 4.7. Conclusión de la expresión escrita en respuesta a las lecturas

Esta actividad invita a la autoevaluación de los estudiantes. Esto indica que debe servir a ambas partes para elaborar un diagnóstico del avance de los estudiantes y de las habilidades adquiridas y por adquirir.

Esta actividad es individual, pero no solitaria. Los estudiantes han pasado por muchos momentos de pensamiento conjunto con sus colegas, y es muy probable que consulten entre ellos sobre algún detalle durante el proceso de construcción de sus ensayos. El proceso es de igual importancia que el producto.

Los dos párrafos numerados señalan caminos distintos para llegar al mismo fin, y ambos son perfectamente aceptables en el mundo académico. Los alumnos tienen la libertad de experimentar con un modelo, o con ambos (incluso, si el tiempo lo permite, será aconsejable pedir que realicen ambas formas con el mismo escrito).

Será de provecho repasar brevemente la lista de palabras que los estudiantes vieron en la primera sesión del Tema 3 para hacer contrastes.

Cuando los alumnos terminen de escribir, se les solicita que intercambien sus trabajos con la finalidad de realizar la revisión mutuamente. El libro *Construir la escritura* de Cassany (1999) incluye una serie de fichas y pautas para la fase de revisión mutua que se puede adaptar a cualquier situación.

El conductor del curso puede tomar en cuenta los siguientes criterios para evaluar:

- El alumno respeta la manera de hacer el contraste.
- El alumno domina los conceptos revisados.
- El alumno puede elaborar una descripción sobre su opinión de la temática de los métodos.
- El alumno puede fundamentar su opinión sobre la temática de los métodos.

ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Objetivo discursivo:
Ensayo comparativo.

Objetivo lingüístico:
Preposiciones.

BIENVENIDA

Me llamo Nevin y mi lengua materna es el inglés. Los anglohablantes que aprendemos español tendemos a encadenar largas frases unidas con **de**, por ejemplo:

Esta es la lección **de** preposiciones **del** curso **de** español **de** la Universidad **de** Pedagogía **de** la Nación.

En lugar de:

Esta es la lección **sobre** preposiciones **en** el curso **de** español **que ofrece** la Universidad **Pedagógica Nacional**.

De la misma forma, a los hablantes de inglés nos cuesta mucho trabajo saber cuándo decir **por** y cuándo decir **para** (porque en inglés ambas expresiones suelen tener sus equivalentes en una misma palabra: **for**), por ejemplo:

Flowers for María	Flores para María
I cry for you	Lloro por ti

Por esta razón, a quienes aprendemos a hablar español nos es difícil utilizar esta clase de palabras que se denominan *preposiciones*. Es en este espíritu que ofrezco los siguientes ejercicios que están hechos para que los soluciones no una vez sino muchas, y obtengas un provecho nuevo con cada repetición, especialmente cuando compares los usos de las distintas preposiciones en español entre sí, y de éstas con la estructura de tu lengua.

También están elaborados para servir como un modelo flexible y adaptable, para que cuando a ti te toque enseñar tu lengua puedas armar ejercicios para estudiantes intermedios y avanzados que necesitan mejorar su escritura. Acuérdate del viejo consejo: ¡se aprende a escribir escribiendo!

Suerte.



ACTIVIDAD 1.1

Cierra los ojos por un momento y recuerda tus clases de español. Escribe dos o tres líneas sobre cómo te enseñaron español.

De nuevo, cierra los ojos y recuerda tus clases de inglés. Ahora, escribe dos o tres líneas acerca de la forma en que te enseñaron inglés.



ACTIVIDAD 1.2

Comparte tus experiencias con dos compañeros que hablen otras lenguas.



ACTIVIDAD 1.3

En este texto vamos a revisar un total de tres métodos para la enseñanza de la lengua, más un enfoque. A continuación se presenta el primer método, descrito en el libro de Richards y Rodgers llamado *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cuando lo leas, ten presente las experiencias que acabas de narrar al aprender idiomas, y trata de identificar si este método corresponde con la forma en que trabajaron tus maestros.

Las características principales del Método Gramática-Traducción son las siguientes:

1. El objetivo en el estudio de lenguas extranjeras es aprender una lengua con el fin de leer su literatura o con el fin de beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que resultan de su estudio. Con este método de estudio de una lengua, nos acercamos primero a ella a través del análisis detallado de sus reglas gramaticales, para seguir después con la aplicación de este conocimiento a la tarea de traducir oraciones y textos a y desde la lengua objeto {glosa: la lengua que se estudia}. Por tanto, se considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es poco más que la memorización de reglas y datos con el fin de entender y manipular su morfología y su sintaxis. "La primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de una segunda lengua" (Stern, 1983: 455).
2. La lectura y la escritura son los focos principales; se da poca o ninguna atención sistemática a hablar y escuchar.
3. La selección de vocabulario se basa solamente en los textos de lectura utilizados y las palabras se enseñan a través de listas bilingües, el estudio del diccionario y la memorización. En un texto tipo {glosa: el ejemplo} se presentan e ilustran las reglas gramaticales, se

- presenta una lista de vocabulario con sus equivalencias y se realizan ejercicios de traducción.
4. La oración es la unidad básica para la enseñanza y la práctica lingüística. La mayor parte de la lección se dedica a traducir oraciones a y desde la lengua objeto, siendo esta la importancia de la oración la característica distintiva del método. Enfoques anteriores en el análisis de lenguas extranjeras utilizaban la gramática como ayuda para el estudio de los textos. Sin embargo, se consideró que esto era demasiado difícil para los estudiantes de escuelas secundarias y que el enfoque en la oración haría más fácil el aprendizaje de un idioma (ver Howatt, 1984: 131).
 5. Se pone énfasis en la corrección. Los alumnos tienen que conseguir un alto grado de corrección en la traducción, puesto que "se daba importancia en los niveles de corrección, que además de tener un valor moral intrínseco, era un requisito para aprobar los exámenes escritos que crecían en número durante esta época" (Howatt, 1984: 132).
 6. La gramática se enseña de manera deductiva {glosa: explícita: el maestro les daba las reglas a los alumnos; contrario de inductivo}; es decir, a través de la presentación y el estudio de las reglas gramaticales, que son más tarde practicadas con ejercicios de traducción. En la mayoría de los textos de este método, se establecía mediante el programa la secuencia de los aspectos gramaticales a lo largo del texto y se intentaba enseñar gramática de una manera sistemática y organizada.
 7. Se utiliza la lengua materna del estudiante como medio de enseñanza. Se usa para explicar los nuevos elementos que permiten establecer comparaciones entre la lengua extranjera y la lengua materna del estudiante.

Fuente: Richards, J. y Rodgers T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (pp. 11-12). Madrid, España: Cambridge University Press.



ACTIVIDAD 1.4

Para guiarles en el proceso de responder a la pregunta, te invitamos a ti junto con tus compañeros a elaborar una ficha sobre los siguientes cuestionamientos. Hay unas líneas en blanco en las que pueden hacer sus apuntes.

¿Cuál era el objetivo de este método?

¿Qué lugar tenía la lengua materna del alumno en este método?

¿Este método se parece a alguno de los que usaron tus maestros? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué? Expliquen en qué se parecía.



ACTIVIDAD 1.5

¡Cambio de tema! Veamos cómo es que se explica en el análisis. Vamos a reflexionar sobre la siguiente pregunta:

¿Qué es una preposición?

No hay una sola respuesta, o bien, podemos decir que la respuesta tiene muchas facetas, de la misma manera en que una joya tiene muchas caras. Una de las respuestas radica en el propio término, por lo que podemos iniciar analizando éste. ¿Cuántas partes tiene la palabra *preposición*? Identifícalas. Aquí está:

preposición

Fíjate bien: la palabra *preposición* tiene tres partes que la conforman. ¿Cuáles son? Saca tu lápiz y divídela en sus tres componentes.

preposición

¿Las hallaste? Esperemos que la hayas separado así:

pre / posi / ción

Ahora bien. ¿Qué supones que significa cada una de estas partes?

Todas las partes se derivan del latín (un ancestro del español).

pre-: significa antes

posi: significa lugar

-ción: hace nombres o sustantivos

De este modo, concluimos que la palabra *preposición* quiere decir: “la cosa que ocupa un lugar anterior a algo o alguien”; es decir, antes de otra cosa. Parte de entender lo que es una preposición es saber qué es una palabra que ocupa una posición previa a un nombre o sustantivo.



ACTIVIDAD 1.6

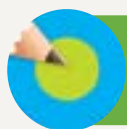
Con tus compañeros, haz una lista de las preposiciones que conocen:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____



ACTIVIDAD 2.1

Cambia de compañeros antes de que pasemos a la siguiente parte sobre el Método Directo. De la misma manera que hicimos con el primer tema, antes de leer, junto con tus nuevos compañeros, brevemente anoten qué saben o piensen qué es el método directo.



ACTIVIDAD 2.2

Lee el siguiente fragmento, tomado del libro de Richards y Rodgers *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*.

Los principios y prácticas del Método Directo.

1. La enseñanza en el aula se hacía exclusivamente en la lengua objeto {glosa: lengua de aprendizaje, también conocida como lengua meta}.
2. Sólo se enseñaba el vocabulario y las estructuras cotidianas.
3. Las destrezas de comunicación oral se desarrollaban en una progresión graduada cuidadosamente y organizada alrededor de intercambios con preguntas y respuestas entre los profesores y los alumnos en clases pequeñas e intensivas.
4. La gramática se enseñaba de manera inductiva {glosa: implícito: el alumno tenía que encontrar por sí mismo las reglas a través de los datos; contrario de *deductivo*}.
5. Los nuevos elementos de enseñanza se introducían oralmente.
6. El vocabulario concreto se enseñaba a través de la demostración, objetos y dibujos; el vocabulario abstracto se enseñaba por asociación de ideas.
7. Se enseñaba la expresión y comprensión oral.
8. Se incidía especialmente en la pronunciación y en la gramática.

Fuente: Richards, J. y Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (pp. 17-18). Madrid, España: Cambridge University Press.

A continuación, en equipo elaboren una ficha comparativa sobre las diferencias entre el Método Gramática-Traducción y el Método Directo con base en los siguientes puntos:

	Método Gramática-Traducción	Directo
Objetivo		
Uso de la lengua materna del alumno		
Forma de enseñanza de la gramática		
Habilidades a desarrollar (expresión oral y expresión escrita)		



ACTIVIDAD 2.3

En grupo discutan sobre cuál de estos métodos fue usado por sus maestros y por qué lo creen así.



ACTIVIDAD 2.4

Como hicieron anteriormente, escriban el comparativo de lo que sabían antes con lo que saben ahora. Acuérdense de escribir con oraciones completas, precisamente porque la razón de ser de este curso es escribir mejor.

Para cerrar esta sesión comparen sus aciertos y aprendizajes con los de otro grupo.



ACTIVIDAD 2.5

Para esta actividad vamos a contar (sí, contar: 1-2-3...,) las preposiciones que hay en el texto anterior sobre los métodos de enseñanza de segundas lenguas. ¿Cuáles encontraste? Cuenta las que son diferentes y escríbelas aquí (la primera ya está anotada).

por _____

¿Ya las contaste? ¡No se vale que te adelantes y leas la respuesta sin hacer el ejercicio! Acuérdate que estos ejercicios te ayudan a reafirmar tu dominio del español.

Bien. Nosotros contamos ocho diferentes. ¿Son las mismas que encontraste tú? Son éstas: *por, de, sobre, a, para, en, entre, con*.

Ahora viene el siguiente reto: ¿cuántas hay *de cada una*?

_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____

(Otra vez: este manual de ejercicios es tu oportunidad de aprender. ¡No se vale que te adelantes a leer la respuesta antes de realizar el ejercicio!)

¿Ya terminaste? Nuestros totales son los siguientes:

<i>por:</i>	1
<i>de</i> (incluyendo <i>del</i>):	48
<i>sobre:</i>	1
<i>a:</i>	3
<i>para:</i>	7
<i>en:</i>	11
<i>entre:</i>	1
<i>con:</i>	1

Ya vienen las operaciones matemáticas.

¿Cuál fue la preposición que apareció más frecuentemente? ¿No es un dato asombroso? Y si consideramos que los tres párrafos tienen un total de 454 palabras, entonces esta preposición representa ¡más de 10% de las palabras que contiene el texto! (haz la división: $48/454 = de$ es una palabra en cada 9.45).

¿Y... cuando leíste, sentiste su abrumadora presencia? Pues, yo tampoco. ¿Qué aprendimos de este ejercicio? Que *de* no es un problema en sí para usarlo, sino la problemática suele radicar en saber cuándo *no* usarlo.

Retomaremos esto en el siguiente momento de reflexión; lo único que adelantaré es que *de* es bastante más frecuente en el lenguaje académico que en el habla cotidiana o en muchos otros tipos de texto.

Esperemos que este ejercicio “contable” te ayude a apreciar la calidad “funcional” de las preposiciones. Se conocen como palabras *de función* más que *de significado*. Es por esto que suelen pasar desapercibidas.

TEORÍAS QUE DIERON LUZ A OTROS MÉTODOS

TEMA 3



ACTIVIDAD 3.1

Antes de comenzar a leer sobre las teorías lingüísticas, reúnete en un grupo pequeño con tus compañeros y durante algunos minutos reflexionen para ustedes: ¿qué es la lengua?, ¿qué suponen que es?

quedan sólo 3 minutos  tic tic tic

A continuación se presenta el primer fragmento de texto. Mientras lo leen, anoten qué tanto acertaron. Sean honestos porque vamos a usar inmediatamente después esa información.



ACTIVIDAD 3.2

Lee el siguiente texto en el que se resumen las diversas ideas de algunos lingüistas teóricos y que dieron lugar a nuevos métodos de enseñanza.

Teorías sobre la lengua

Por lo menos un mínimo de tres teorías distintas sobre la lengua y la naturaleza del conocimiento lingüístico inspiran de manera implícita o explícita los enfoques y los métodos actuales de enseñanza de idiomas. El primero, y el más tradicional de los tres, es el punto de vista *estructural*, que considera la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado. Se piensa que el objetivo del aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema, que generalmente se definen como unidades fonológicas (es decir, fonemas), unidades gramaticales (cláusulas, frases y oraciones), operaciones gramaticales (añadir, cambiar, unir o transformar elementos) y elementos léxicos (palabras funcionales y palabras estructurales). El Método Audiolingüístico representa esta visión particular de la lengua, como también lo hacen métodos como la Respuesta Física Total y la Vía Silenciosa.

La segunda teoría de la lengua es la *funcional*, que considera a la lengua como un vehículo para la expresión de un significado *funcional*. El movimiento comunicativo en la enseñanza de idiomas suscribe este planteamiento. Esta teoría hace mayor hincapié en la dimensión semántica y comunicativa que en las características gramaticales de la lengua, y se centra en la especificación y la organización de los contenidos de la enseñanza mediante categorías de significado y función, más que mediante elementos estructurales y gramaticales. [El libro llamado] *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1976) es un intento de desarrollo de las implicaciones de esta teoría de la lengua en la elaboración de un programa. Un programa notional incluiría no solamente elementos de gramática y léxico, sino que también especificaría los temas, las nociones y los conceptos que el alumno necesita para comunicarse. De la misma forma, el movimiento del inglés para fines específicos no se basa en una teoría estructural de la lengua, sino en las necesidades del alumno (Robinson, 1980).

La tercera teoría de la lengua puede llamarse *interactiva*. Considera la lengua como un vehículo para el desarrollo de relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre individuos. Se concibe la lengua como un instrumento para crear y mantener relaciones sociales. Las áreas de investigación que se trabajan en el desarrollo de enfoques interactivos para la enseñanza de la lengua incluyen el análisis de la conversación y la etnometodología. Las teorías interactivas se centran en el análisis de la estructura de los modelos de los movimientos, los actos, la negociación y la interacción que se encuentra en los intercambios conversacionales. El contenido de la enseñanza, de acuerdo con esta teoría, puede especificarse y organizarse a partir de modelos de intercambio e interacción, o bien, puede dejarse sin especificar, de manera que puedan ser contemplados a partir de las indicaciones de los propios alumnos como participantes de la interacción.

Adaptado de Richards, J. y Rodgers, T. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas (pp. 23-24). Madrid, España: Cambridge University Press.



ACTIVIDAD 3.3

Contesta las siguientes preguntas en colaboración con tus compañeros.

¿Cómo podríamos caracterizar la forma de análisis que emplea el estructuralismo?

- a) Método Audiolingüístico.
- b) Distinción entre las partes de la gramática.
- c) Los niveles de lengua.

Mientras que la teoría estructural se ocupa del *léxico*, la funcional tiene que ver con la *semántica*. ¿Cuál sería la diferencia entre lo “léxico” y lo “semántico”?

- a) Las palabras y lo que significan.
- b) Las estructuras y lo que ocultan.
- c) Los significados y los sonidos.

Respecto de la teoría interactiva, la comunicación entre la gente es su principal centro de atención. ¿Cuál de los siguientes ejemplos podría representar intercambios o interacciones válidos, según esta teoría, como contenidos de enseñanza?

- a) “¡Soy un tonto!”.
- b) “¿Dónde se encuentran los baños?”.
- c) “Se tienen que hacer bien las cosas”.

Cada teoría tiene algo de razón, pero en opinión de tu grupo: ¿qué tan válida es cada una de las tres teorías?

A) Teoría estructural:	100%	80%	60%	40%	20%	0%
B) Teoría funcional:	100%	80%	60%	40%	20%	0%
C) Teoría interactiva:	100%	80%	60%	40%	20%	0%

Expliquen las razones que tienen para pensar así.

Considerando lo que has visto en estos temas, en tu opinión personal: ¿piensas que comprendes el español de manera suficiente, medianamente o mucho?



ACTIVIDAD 3.4

1) Ahora saca el lápiz, pluma o teclado y escribe unos cuatro o cinco renglones sobre *una* de las últimas dos preguntas: a) ¿Por qué las teorías pueden tener algo de razón? b) ¿Cuánto español sabes?

2) Ahora, con los mismos compañeros de tu pequeño grupo, puedes realizar el primer ejercicio comparativo que consiste en completar las siguientes oraciones.

Acertamos en cuanto a... _____

Antes de leer pensábamos que... _____
pero lo que aprendimos fue... _____

Ahora tomen un par de minutos para que comparen sus aciertos y aprendizajes con los de otro grupo.

3) Ahora retomemos la pregunta inicial de este texto. Ya que sabes un poco más sobre las teorías: ¿Quieres agregar, modificar o replantear algo sobre cómo te enseñaron las lenguas español e inglés? Amplía tu escrito a una extensión de cinco o seis renglones y explícitamente contrasta una o varias teorías respecto de cómo fue uno o cómo fueron muchos de tus maestros.



ACTIVIDAD 3.5

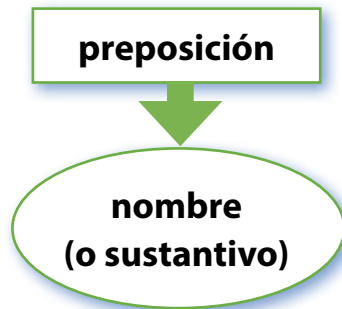
En el Tema 1 mencionamos que la preposición *de* es bastante más frecuente en el lenguaje académico que en el habla cotidiana o en muchos otros tipos de texto. En la presente sesión vamos a estudiar a fondo esta preposición.

En el entendimiento clásico, la selección de la preposición se basa en la relación que señala sobre su objeto {glosa: el objeto de una preposición} o complemento (ver anexo I). Un ejemplo perfecto se encuentra en el primer punto del fragmento que leímos en el Tema 2 sobre el Método Directo.

La enseñanza **en** el aula se hacía exclusivamente **en** la lengua objeto.

Fíjate en las dos veces que aparece la palabra *en* en esta oración. En ambos casos significa *dentro de*. En el primer caso, está dentro de un espacio específico y geográfico con tres dimensiones. En el otro, se trata de un espacio metafórico dentro de los alcances y las limitaciones de un idioma.

Se puede dibujar la relación así, con la finalidad de mostrar la subordinación de un elemento al otro.



Encontramos algunos ejemplos más en las características 6 y 7 del texto sobre el Método Gramática-Traducción; ejemplos con la palabra *de*.

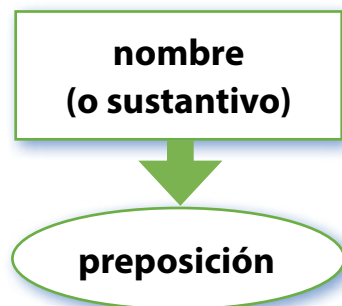
- 6: de forma
- 6: de estudiante
- 6: de texto
- 7: de manera

Busca tres ejemplos más entre los dos fragmentos de texto que hemos leído. Es bastante fácil porque la mayoría de las veces se usa *de* con esta construcción.

--	--	--

Escribe los ejemplos que encontraste en el pizarrón y explícalos a tus demás compañeros.

No obstante lo anterior, existe el caso inverso, en el que hay un nombre (o sustantivo) que indica cuál preposición le sigue.



Los siguientes son ejemplos de la preposición *de* subordinada a un nombre, encontrados en el fragmento de texto sobre las características del Método Gramática-Traducción.

- | | |
|----------------------|-----------------|
| 4: medio de | 5: nivel de |
| 4: característica de | 6: secuencia de |
| 5: grado de | 7: medio de |

Busca tres ejemplos más en los dos fragmentos de texto.

--	--	--

Escribe los ejemplos que encuentre en el pizarrón y explícalos a tus compañeros de clase.



ACTIVIDAD 3.6

El último caso que atenderemos en esta sesión tiene que ver con el verbo: la combinación de *verbo más preposición* –lo que el lingüista llama *colocación*–. Hay un buen ejemplo de la colocación en el punto 8 del fragmento de texto sobre el Método Directo.

incidía en

También hay unos cuantos ejemplos más en el fragmento de texto sobre el Método Gramática-Traducción:

- 3: basarse en
- 4: dedicarse a
- 4: considerar que
- 5: tener que
- 7: usar para

Estas palabras se combinan básicamente por el sentido de las palabras, pero también porque, simplemente, ninguna otra palabra queda. Esta es la razón por la que se escucha a los puristas debatir hasta el cansancio sobre si es mejor decir *de acuerdo a* o *de acuerdo con*, *requiere de* o sencillamente *requiere*.*

El diagrama queda de la siguiente manera, el verbo es lo que predomina; es decir, la preposición tiene que coordinar o *concordar* con el verbo.



En estos fragmentos de texto que hemos leído hay pocos ejemplos de este tipo de relación, pero si ustedes encuentran uno, apúntenlo aquí. Si no, piensen en algunos otros ¡como el que está en esta misma oración!, o bien, *constar de*, *hecho de* y *vivir de*.

--	--	--

* La *colocación* es un aspecto en el aprendizaje de lenguas que ha cobrado mucha atención teórica y práctica en el siglo XXI; recomendamos que la estudies como fenómeno lingüístico así como las maneras de enseñarla. Afortunadamente la fuerza computacional ha ayudado a comprender este mecanismo, y a la vez facilitado las tareas de los docentes al explicarlo.

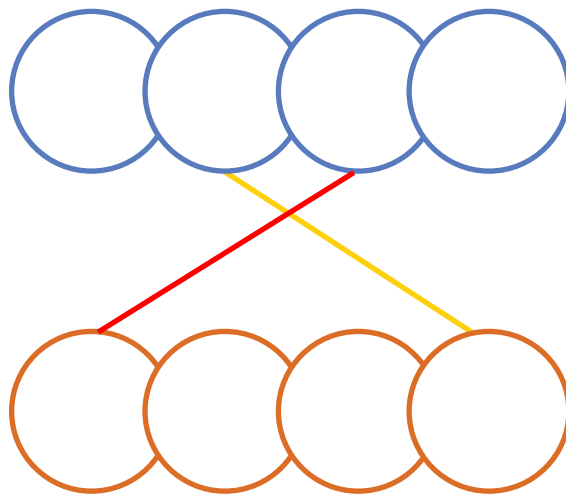


ACTIVIDAD 3.8

Bien hecho. Ya es hora de escribir y por eso lo que tenemos que hacer es ¡dibujar! Para empezar, acércate al pizarrón con dos compañeros, utilicen gises o plumones de varios colores. Por un lado dibujen círculos y anoten en el interior de los mismos de dos a cuatro palabras que identifiquen las características del Método Gramática-Traducción.

Cuando terminen, hagan lo mismo en el otro extremo del pizarrón con el Método Directo.

Ahora, tomen otros colores para dibujar rayitas que enlacen las características y principios que se relacionen directamente uno con el otro. Por ejemplo:



Al final van a tener un mapeo de las similitudes y contrastes entre los dos enfoques según su visión.

Ahora vean el mapa que hizo otro grupo de compañeros y coméntenlo.

Después de que otros compañeros comenten su mapa, regresen a su dibujo y consideren si quieren hacer alguna modificación.

Dado que una lista es más larga que la otra, lo más probable es que tendrán enlaces creativos y distintos a otros mapas. ¡Qué bueno! ¡Tienen algo que decir y debatir! Convince a tus compañeros de la visión de tu equipo.



ACTIVIDAD 3.10

Cuando termines, intercambia tus descripciones con las de tus compañeros. Con esta nueva lista, ordena y entrelaza los puntos para formarlos en párrafos.

¿Por qué en párrafos? Por la sencilla razón de que es el elemento organizador cuando se crea un ensayo. Es un principio del buen escritor: el párrafo es la unidad de organización.

Probablemente vas a tener que agregar transiciones entre párrafos, poner remates y pulir ideas, para que las oraciones se unan temáticamente y se “entretejan” dentro de los párrafos, e incluso reescribir algunas partes para hacer una lectura fluida. Ten presente el principio de *escribir como un lector*.

Cuando terminen, devuelvan el ensayo al escritor para su inspección. Cuando tú lo recibas, recuerda el otro lado del mismo principio: *leer como un escritor*.

Si quieres saber más sobre estas ideas de “escribir como un lector” y “leer como un escritor”, consulta el libro *Construir la escritura* de Cassany (1999).

Y si gustas ver una excelente explicación de cómo organizar las ideas en párrafos, recomendamos leer *Las claves de la argumentación* de Weston (2005).

EL MÉTODO AUDIOLINGÜÍSTICO VERSUS LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA



ACTIVIDAD 4.1

En la segunda mitad del siglo pasado, aparecían muchos métodos en la enseñanza de lenguas. Uno que cobró mucha atención fue el Audiolingüístico (también conocido como Audiolingual). Poco después, y como contraparte, surgió el Enfoque Comunicativo.

El siguiente texto hace hincapié en las diferencias entre estas dos visiones. Cuando lo leas, trata de detectar si es tendencioso, es decir, si tiende a favorecer una sobre la otra.

	Método Audiolingüístico	Enseñanza Comunicativa de la Lengua
1	Presta mayor atención a la estructura y a la forma que al significado.	Lo más importante es el significado.
2	Exige la memorización de diálogos basados en estructuras.	Cuando se utilizan, los diálogos se centran en las funciones comunicativas y normalmente no se memorizan.
3	No es necesario presentar los elementos de la lengua en un contexto.	Presentar los elementos de la lengua en un contexto es una premisa fundamental.
4	Aprender una lengua significa aprender sus estructuras, sonidos y palabras.	Aprender una lengua significa aprender a comunicarse.
5	Se busca el dominio o el "superaprendizaje".	Se busca la comunicación efectiva.
6	La repetición es una técnica fundamental.	La repetición puede ocurrir, pero de manera tangencial {glosa: <i>al margen</i> }.
7	Se busca una pronunciación parecida a la del hablante nativo {glosa: <i>persona que lo habla como lengua materna</i> }.	Se busca una pronunciación comprensiva {glosa: <i>que se comprende</i> }.

8	Se evita la explicación gramatical.	Se acepta cualquier recurso que ayude a los alumnos, que dependerán de su edad, interés, etcétera.
9	Sólo se realizan actividades comunicativas después de un largo y rígido proceso de ejercicios de repetición y otras actividades.	Se estimulan los intentos de comunicación desde el principio.
10	Se prohíbe el uso de la lengua materna del alumno.	Se acepta un uso moderado de la lengua materna cuando sea necesario.
11	Se prohíbe la traducción en los niveles elementales.	Se puede usar la traducción cuando los alumnos la necesitan o se benefician de ella.
12	Se retrasa la lectura y la escritura hasta que se conoce bien la lengua oral.	Si es necesario, se puede empezar con la lectura y la escritura desde el primer día.
13	El sistema de la lengua objeto se aprenderá a través de la enseñanza explícita de las estructuras del sistema.	El sistema de la lengua objeto se aprenderá mejor a través del proceso que busca la comunicación.
14	Se busca la competencia lingüística.	Se busca la competencia comunicativa (es decir, la habilidad para usar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada).
15	Se reconocen las variedades de la lengua {glosa: diferencias regionales y sociales}, pero no se hace hincapié en ellas.	La variación lingüística es un concepto central en los materiales y en la metodología.
16	La secuencia de las unidades viene determinada solamente por los principios de la complejidad lingüística.	La secuencia viene determinada por cualquier consideración sobre el contenido, la función o el significado que mantenga el interés.
17	El profesor controla a los alumnos y procura que no hagan nada que entre en conflicto con la teoría.	Los profesores ayudan a los alumnos en cualquier forma que los motive para trabajar con la lengua.
18	“La lengua es hábito”, por tanto, hay que prevenir los errores por cualquier medio.	Cada alumno crea la lengua generalmente a través del ensayo y del error.

19	El objetivo fundamental es la corrección, en el sentido de corrección formal.	El objetivo fundamental es la fluidez y un dominio aceptable de la lengua: la corrección no se considera en abstracto, sino dentro de un contexto.
20	Se espera que los alumnos se relacionen con el sistema lingüístico que presentan las máquinas o los materiales controlados.	Se espera que los alumnos se relacionen con otras personas, ya estén presentes (en el trabajo por parejas y grupos) o a través de la lengua escrita.
21	Se espera que el profesor especifique la lengua que los alumnos deben usar.	El profesor no puede saber exactamente la lengua que usarán sus alumnos.
22	La motivación intrínseca partirá del interés en la estructura de la lengua.	La motivación intrínseca partirá del interés por lo que se está comunicando con la lengua.

Fuente: Finocchiaro y Brumfit (1983). En Richards, J. y Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (pp. 71). Madrid, España: Cambridge University Press.



ACTIVIDAD 4.2

¿Qué opinas? ¿Crees que los autores fueron tendenciosos? ¿En qué basas tu juicio? Muestra algunos ejemplos de esto a uno o dos de tus compañeros.



ACTIVIDAD 4.4

Recordarás que en los primeros Temas de este libro vimos el funcionamiento de preposiciones con nombres y verbos.

De manera menos frecuente que las anteriores, pero no menos importante, existen las relaciones en las que una preposición tiene que *concordar con* otra preposición. Como ya dijimos, estas concordancias suelen ser motivo de debate por parte de los puristas, como en los siguientes casos:

de acuerdo **con**
 con base **en**
 en base **a**
 de preferencia **con**

En el fragmento de texto sobre las características del Método Gramática-Traducción, tenemos unos cuantos ejemplos de concordancia entre preposiciones:

5: además **de**
 6: **a** través **de**
 6: **a** lo largo **de**

Considerando que esta construcción no es muy frecuente (aparte de las pocas concordancias que ya aparecen en la lectura), antes de la próxima clase escucha tus conversaciones y presta atención a tus lecturas y trae uno o dos ejemplos.



ACTIVIDAD 4.5

Antes de concluir te ofrecemos algo adicional, la diferencia entre *por* y *para*. Para los que aprendemos español como adultos, a veces la diferencia entre estas dos palabras es difícil de percibir.

Como con las otras preposiciones, vamos a empezar con el conteo. ¿Cuántas veces aparecen *por* y *para* en el primer fragmento de texto sobre estructuralismo y funcionalismo? ¿Cuántas veces aparecen en el segundo fragmento sobre el Método Gramática-Traducción? Y ¿cuántas veces están en el tercero sobre el Método Directo? ¿Ya las contaste? Puedes usar esta tabla para organizar mejor los datos.

	<i>por</i>	<i>para</i>
Estructuralismo y funcionalismo		
Método Gramática-Traducción		
Método Directo		

Atención: ¡no se vale que te adelantes y leas la respuesta sin hacer el conteo! Debes saber que estos ejercicios te ayudan a reafirmar tu manejo del español.

Bien. Según la contadora de la computadora, en el primer extracto, *por* sólo aparece una vez, y *para* siete veces. En el segundo extracto son los mismos totales: una y siete. En el tercero, de nuevo *por* está una sola vez, pero *para* no está.



ACTIVIDAD 4.6

Otra manera de entender cómo distinguir *por* de *para* es intercambiando estos términos. En el siguiente texto, también del libro de Richards y Rodgers, Halliday expresa su opinión sobre cuáles son las funciones comunicativas.

Fíjate cómo se explica cada función usando la palabra *para*. Tu tarea va a ser reformularlas, usando la palabra *por*.

Halliday describe (1975: 11-17 {glosa: las siete funciones básicas que realiza el lenguaje cuando los niños aprenden su primera lengua}):

1. La función instrumental: usar la lengua para conseguir cosas;
2. la función reguladora: usar la lengua para controlar la conducta de otros;
3. la función interactiva: usar la lengua para crear una interacción con otros;
4. la función personal: usar la lengua para expresar sentimientos y significados personales;
5. la función heurística: usar la lengua para aprender y para descubrir;
6. la función imaginativa: usar la lengua para crear el mundo de la imaginación;
7. la función representativa: usar la lengua para comunicar información.

Fuente: Halliday (1975). En Richards, J. y Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (pp. 73-74). Madrid, España: Cambridge University Press.

Todos los enunciados anteriores usan la palabra *para*. ¿Cuáles puedes reescribir –sin cambiar el significado– usando la palabra *por*? (No tienen que ser de la misma extensión; se vale escribir algo más largo o más corto.)

Para iniciar, te ofrecemos un modelo:

1. La función instrumental consiste en conseguir cosas por medio de la lengua.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

Entonces: ¿están listos para sacar la conclusión?

¿Qué significan estas dos preposiciones, *por* y *para*? Escribe tu explicación o definición aquí.

<i>por</i>	<i>para</i>

Después, escriban en el pizarrón y comparen sus explicaciones. Cuando terminan, recomendamos pasar a consultar los Anexos gramaticales que presentamos al final del libro.



ACTIVIDAD 4.7

Antes de concluir, tienes una oportunidad más de practicar tu escritura. En esta ocasión vamos a hacer todo un ensayo comparando tres de las visiones. Selecciona cuáles quieres trabajar entre los tres Métodos (Gramática-Traducción, Directo y Audiolingüístico) y el Enfoque Comunicativo.

Haz el comparativo entre las tres visiones que escojas. Primero elabora un mapa o una tabla. Pero esta vez termina de manera tendenciosa: con base en tu experiencia como alumno saca tu propia conclusión y explícala. Hay dos caminos típicos en la academia para llegar a tu fin:

- 1) Describir completamente cada visión por separado, incluyendo sus respectivos puntos a favor y en contra, o
- 2) describir los respectivos puntos a favor de cada visión, y después los puntos en contra de cada visión.

Sea cual sea el camino que escojas, probablemente necesitarás varios párrafos para cumplir con la tarea. Cuando termines, regresa al inicio y agrega una introducción, y después revisa la conclusión otra vez para estar seguro de que se lea fluidamente según la introducción.

Cuando finalices, intercambia ensayos con por lo menos dos de tus compañeros. Señala los aspectos interesantes sobre lo que lees, y también menciona de manera cortés si hay alguna parte que no te quede clara y haz sugerencias para mejorarla.

ANEXO GRAMATICAL 1

EL OBJETO DE UNA PREPOSICIÓN

Suárez Blanco señala: “Cuando empleamos en gramática el término objeto no tiene nada que ver con la acepción 'cosa' (6ª del diccionario de la Academia), sino con el 'fin o intento a que se dirige una acción u operación' (4ª del diccionario). Tiene parentesco con el valor de la misma palabra en frases como "fue objeto de malos tratos", "los niños son objeto de explotación laboral e incluso sexual", "ese oscuro objeto del deseo", "es objeto de culto en tal sitio", "es objeto de admiración para..."”.

“En consecuencia, tanto el objeto directo (OD), como el indirecto (OI) o el preposicional (OP) designan unos contenidos que son de alguna manera 'fin o intento de los contenidos expresados por el verbo'.

No obstante lo anterior, la más reciente gramática de la Real Academia (2010: 16) señala: “El grupo sintáctico introducido por una preposición, como el subrayado en para tu hermano, recibe tradicionalmente el nombre TÉRMINO (DE PREPOSICIÓN)”.

ANEXO GRAMATICAL 2

PALABRAS PARA CONTRASTES

sin embargo	en cambio	en otro sentido
no obstante	por el contrario	por otro lado
ahora bien	ni aun así	aunque

ANEXO GRAMATICAL 3

EXTRACTOS DESCRIPTIVOS DE LA *NUEVA GRAMÁTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA*

Unas preposiciones poseen contenido léxico (*bajo, durante, entre, según*) y otras, propiamente gramatical (*a, de*). Así, la preposición *a* aporta información estrictamente sintáctica cuando introduce el complemento directo o el indirecto (*La eligieron a ella; Demos una oportunidad a la paz*), al igual que *de* cuando encabeza los complementos de los nombres, adjetivos o adverbios (*mes de enero, orgulloso de su labor, dentro de la casa*). Constituyen en estos casos MARCAS DE FUNCIÓN, necesarias para la aparición de dichos complementos. Aun así, la distinción entre preposiciones DE CONTENIDO GRAMATICAL O FUNCIONAL y las preposiciones DE CONTENIDO LÉXICO es gradual. Así, la preposición *de* expresa 'lugar de origen' en *colgar del techo*, pero está en buena medida gramaticalizada o desemantizada en *depender de las circunstancias* (RAE, AALE, 2010: 563).

El significado de las preposiciones es abstracto y casi siempre RELACIONAL. Debido a ello, suele presentarse como significado de la preposición el que en realidad corresponde a su término [o complemento].... El papel de la preposición es aquí el de MARCAR SEMÁNTICAMENTE a su término [o complemento], en el sentido de inducir en él cierta interpretación que estará en función del significado del predicado principal. Por otra parte, dada la naturaleza abstracta de su significado, muchas preposiciones pueden inducir contenidos diferentes. Son numerosas las que aportan un significado espacial además de otro temporal, así como diversos sentidos figurados (llamados a veces *nocionales*) que remiten a relaciones de naturaleza inmaterial: *ante los hechos, bajo su influencia, en la rutina* (RAE, AALE, 2010: 563-564).

ANEXO GRAMATICAL 4

INVENTARIO DE LAS PREPOSICIONES SEGÚN LA NUEVA GRAMÁTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Las preposiciones forman una clase gramatical CERRADA. Sin embargo, el inventario que de ellas se hace no siempre coincide en las diversas gramáticas, ya que algunas preposiciones son de escaso uso, otras han ingresado no hace mucho en este paradigma y otras, finalmente, poseen solo algunas de las propiedades que caracterizan dicha clase de palabras. En la actualidad suele aceptarse la relación siguiente: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus y vía* (RAE, AALE, 2010: 558).

ANEXO GRAMATICAL 5

PRINCIPALES USOS DE LAS PREPOSICIONES SEGÚN LA NUEVA GRAMÁTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (EXTRACTOS)

La preposición *a* introduce complementos de DESTINO, de TÉRMINO o LÍMITE y de localización en alternancia con *en*. Forma asimismo grupos que expresan FINALIDAD, DISTRIBUCIÓN o MANERA.

La preposición *ANTE* expresa LOCALIZACIÓN ORIENTADA. Por extensión, puede inducir sentidos CAUSALES [e] indicar PREFERENCIA.

La preposición *BAJO* localiza lo que ocupa una posición o una SITUACIÓN INFERIOR.

La preposición *CON* introduce complementos de COMPAÑÍA [y] COLABORACIÓN. En su sentido instrumental, puede designar un UTENSILIO, pero también el MEDIO, las CUALIDADES que alguien o algo posee o la MANERA en que se lleva a cabo un proceso. Combinada con el infinitivo, indica CONCESIÓN [y] CONDICIÓN.

La preposición *CONTRA* indica OPOSICIÓN. También puede expresar UBICACIÓN, así como DESTINO o TÉRMINO.

La preposición *DE* introduce complementos de ORIGEN espacial. Esta preposición presenta otros muchos sentidos, ya que es, junto con *a*, la que posee más usos como elemento gramatical.

La preposición *DESDE* introduce el punto de ORIGEN.

La preposición *EN* es la más característica para expresar UBICACIÓN. Puede alternar el valor de ubicación con el de TÉRMINO DE UN MOVIMIENTO o RESULTADO DE UN PROCESO.

La preposición *ENTRE* expresa la LOCALIZACIÓN POR MEDIO DE LÍMITES [y] una RELACIÓN MÚLTIPLE entre personas o cosas.

La preposición *HACIA* expresa DIRECCIÓN u ORIENTACIÓN con respecto a un punto.

La preposición *HASTA* expresa el LÍMITE de una acción, un proceso o una situación.

La preposición *PARA* expresa DESTINO en el sentido físico y también en el figurativo. El más característico de sus sentidos figurativos es el de FINALIDAD o PROPÓSITO. Cercanos a los de destino están los sentidos de UTILIDAD o SERVICIO, ORIENTACIÓN y DESTINATARIO.

La preposición *POR* encabeza complementos de lugar que expresan el TRAYECTO o el curso de un movimiento, así como la UBICACIÓN APROXIMADA. Es característico encabezar los COMPLEMENTOS CAUSALES. La preposición *POR* introduce el *COMPLEMENTO AGENTE*. [Indica] otros valores [como] aquello a favor de lo cual se actúa, los medios o recursos empleados en una acción, la vía por la que se recibe o envía algo, la cantidad por la que se vende o compra alguna cosa, la persona o cosa que sustituye a otra, y también lo que se busca o persigue.

La preposición *SIN* expresa PRIVACIÓN o CARENCIA.

La preposición *SOBRE* expresa LOCALIZACIÓN ORIENTADA en el eje vertical.

La preposición *TRAS* expresa LOCALIZACIÓN ORIENTADA respecto del observador (RAE, AALE, 2010: 565-71).

REFERENCIAS

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. México, D.F.: Planeta Mexicana.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Saad, A. (1990). *Manual del redactor*. México, D.F.: Diana.
- Suárez Blanco, G. (s./f.). Las funciones de “objeto”. Recuperado el 24 de junio de 2010 de http://www.telecable.es/personales/gramatical/gramatical/funciones/objetos_y_circunstanciales.htm
- Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Barcelona, España: Ariel.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos **RECTOR**
Ernesto Díaz Couder Cabral **SECRETARIO ACADÉMICO**
Romel Cervantes Angeles **SECRETARIO ADMINISTRATIVO**
Alejandra Javier Jacuinde **DIRECTORA DE PLANEACIÓN**
Martha Isela García Peregrina **DIRECTORA DE SERVICIOS JURÍDICOS**
Fernando Velázquez Merlo **DIRECTOR DE BIBLIOTECA Y APOYO ACADÉMICO**
Xóchitl Leticia Moreno Fernández **DIRECTORA DE UNIDADES UPN**
Alejandro Gallardo Cano **DIRECTOR DE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA**

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA:

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Ejecutivo*
Alejandro Gallardo Cano *Coordinador Técnico*

Vocales académicos internos

Carlos Lagunas Villagómez
María Guadalupe Díaz Tepepa
Ana Lidia Magdalena Domínguez Ruiz
Verónica Hoyos Aguilar
María del Rosario Soto Lescale
Martín Antonio Medina Arteaga

Vocales académicos externos

Judith Orozco Abad
Raúl Ávila
Rodrigo Muñoz Talavera

Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*
Diseño de colección: Margarita Morales Sánchez
Revisión: Armando Ruiz Contreras
Portada: Jesica Coronado
Ilustraciones: Jesica Coronado
Formación: María Eugenia Hernández Arriola

Esta primera edición de *Enfoques en la enseñanza de la lengua. Cuaderno Español segunda lengua para estudiantes universitarios bilingües de lenguas originarias. Guía para el facilitador (3)*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en formato digital el 30 de junio de 2016.