



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

“PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO
DE HABILIDADES DE USO DE LAS PREPOSICIONES
IN, **ON** Y **AT** PARA LA EXPRESIÓN DE RELACIONES
ESPACIALES (ETAPA INICIAL DEL APRENDIZAJE
DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA).”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A :

CLAUDIA PÉREZ ARGÜELLO

ASESOR: DR. FÉLIX MENDOZA MARTÍNEZ

AGOSTO, 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A Dios por este tiempo y espacio de vida. Por las personas que ha puesto en mi camino. Por darme salud y fortaleza. Por ayudarme a cerrar este círculo.

A mis abuelos por su cariño, cuidados y valores que me han transmitido a lo largo de mi vida. Por su aplomo para enfrentar la adversidad y darme unos padres excelentes.

A mis padres por su ejemplo, sabiduría, paciencia y cariño. A mi mamá por sus palabras de aliento, consejos y regaños. Eres un sol en mi vida. A mi papá por enseñarme a ser constante, responsable y trabajadora. Eres mi brújula.

A Laura Pérez Argüello por ser una hermana extraordinaria. Por su cariño, compañía, apoyo y ocurrencias. Por hacerme sentir siempre fuerte y hermosa. A mi cuñado Jorge Flores Álvarez por su cariño, paciencia y detalles.

A mi tía Raquel Argüello Aburto por su apoyo y cariño incondicionales. Eres como una segunda mamá para mí.

A mi tía Rosa Pérez González por sus detalles y cariño. Es muy grato tenerte cerca.

A todos mis tíos, primos y sobrinos por su cariño y apoyo. Somos una pandilla muy peculiar pero unida y muy bendecida.

Con mucho cariño y respeto a mi asesor de tesis Dr. Félix Mendoza Martínez por su confianza y fe en mi trabajo. Por la sencillez con la que ha compartido conmigo enseñanzas de vida. Profesor lo admiro.

A Coco Reyes por ser una gran amiga y profesora. Te tengo muy presente en mi vida.

A la Mtra. Joy Holloway por su apoyo y disposición para revisar mi proyecto. Por ser una fuente de inspiración para mi labor docente.

A mis mejores amigas Maribel, Liliana, Monse, Gaby y Bibiana. Porque a pesar de la distancia, el tiempo y nuestros estilos de vida tan diferentes seguimos unidas. Por estar ahí cuando las he necesitado. Son mujeres muy valiosas.

A mis mejores amigos de la universidad por compartir conmigo tantas cosas y estar presentes en mi vida. Son geniales y los quiero mucho. A Ady por su cariño, apoyo y confianza. Eres una gran compañera. A la familia Lara Hernández por sus detalles y muestras de cariño. A Ana Lilia por su cariño, apoyo y franqueza. Eres un gran ejemplo. A Isaac por estar conmigo en las buenas y en las malas. Por ser un amigo fiel y cariñoso.

A todo el sínodo por sus comentarios y recomendaciones. A la Lic. Georgina Núñez Davila y a la Lic. Gabriela Huerta Viruega. En especial a la Mtra. Patricia Jean Andrew Zurlinden por su paciencia y apoyo. *You are an angel!* A la Lic. María Del Pilar Negrete Barajas por ayudarme a embellecer mi trabajo.

A mis más recientes amistades Ivonne, Gaby, Diana y Ernesto. Por enseñarme a ver otros colores de la vida y divertirme más. Son parte importante de este logro. Vonnie, por tu sencillez, paciencia y disposición para todo. Gabs, por tu gran corazón, por enseñarme a ser más práctica y exigente. Di, por tu fortaleza, tu sonrisa sincera y tu apoyo. Ernesto por tu cariño, paciencia y consejos.

A la UNAM que considero mi casa por brindarme tantas oportunidades para desarrollarme.

A todos mis alumnos que han sido una gran fuente de inspiración para iniciar este proyecto.

Índice	Página
Introducción	1
Capítulo I. Marco Contextual	
1 Definiciones	
1.1 Lengua: instrumento de transmisión social	6
1.1.1 Lengua, habla y norma	7
1.1.1.1 Lengua materna	9
1.1.1.2 Lengua extranjera	10
1.2 La palabra: unidad de transmisión social	11
1.2.1 La preposición: palabra relacionante. “in”, “on” y “at” expresión de relaciones espaciales	14
1.3 El alumno: el usuario	16
1.4 La institución y la etapa inicial del aprendizaje de la LE	17
1.5 Conclusiones del capítulo	19
Capítulo II. Marco Teórico	
2 La enseñanza-aprendizaje de una LE	
2.1 Los paradigmas cognitivo y sociocultural	21
2.2 Nociones culturales	22
2.3 Estilos de aprendizaje: clasificación	23
2.4 Estrategias de aprendizaje de lengua	27
2.4.1 Transferencia y generalización	29
2.4.2 Interferencia y sobregeneralización	32
2.5 Lexicología y Semántica: más allá de la Gramática	34
2.5.1 Combinatoriedad léxica de las preposiciones “in”, “on” y “at” para expresar relaciones espaciales	37
2.5.2 Pertinencia pragmática de las preposiciones “in”, “on” y “at” para expresar relaciones espaciales	45

2.6 Galperin y la <i>actividad orientadora</i>	49
2.7 Vygotski y el <i>aprendizaje social</i>	53
2.8 Conclusiones del capítulo	56
Capítulo III. Propuesta Didáctica	
3 Presentación y práctica	
3.1 “Gramática Categorial”	60
3.2 Presentación significativa	64
3.2.1 “Tarjeta de estudio”, materiales y actividades	66
3.2.2 Unidad didáctica y conclusiones	84
3.3 Conclusiones del capítulo	122
Conclusiones Generales	124
Bibliografía	127
Anexos	131

Introducción

La lengua es un medio dinámico de transmisión e intercambio social que distingue a un número infinito de culturas en el mundo. No obstante, ya sea por cuestiones económicas, geográficas, políticas, sociales, culturales, religiosas o de alguna otra índole, experimentamos la necesidad, el deseo o el interés de estudiar unas en lugar de otras. A través del tiempo algunas lenguas se han convertido en medios de comunicación internacional, como es el caso del inglés en México que se estudia como lengua extranjera (LE).

Con base en nuestra labor docente, a una clase de inglés como LE asisten, en nuestro caso, adultos que tienen diferentes motivos para aprender la *lengua meta*, a saber: profesionales, académicos, económicos, sociales y/o culturales. Aun así, todos tienen un objetivo en común: *aprender la lengua para hacer algo con ella*. Sin embargo, éstos no llegan “en cero” a los cursos, sino que traen consigo todo un bagaje histórico, cultural, social y económico que afecta directamente su visión del mundo y sus relaciones, reflejadas directamente en la lengua. Así también ocurre con la LE, la cual refleja y transmite la visión del hablante nativo y su experiencia. Por consiguiente, necesitamos orientar al alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para no hacer del estudio de la lengua una experiencia frustrante y poco “lógica”.

Nuestro contacto con adultos que se hallan en la etapa inicial del aprendizaje del inglés como LE en diversas instituciones, nos hizo percatarnos de la dificultad que representa para ellos el uso adecuado y correcto de las preposiciones “*in*”, “*on*” y “*at*” para expresar relaciones espaciales.

El interés en la problemática de este tema surgió a raíz de un par de charlas que el doctor Félix Mendoza Martínez compartió con nosotros en los cursos de Lexicología y Pragmática. En estos cursos analizamos, a grandes rasgos, el aspecto social de la lengua y cómo ésta es el reflejo de las relaciones humanas. De aquí partimos para identificar algunos de los factores que, a nuestro juicio, están involucrados en el tema.

Al parecer, múltiples factores afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas preposiciones. Por ejemplo, el desempeño del profesor en el salón de clases es crucial y, desafortunadamente, las explicaciones regularmente dadas pueden ser “gramaticalmente” correctas, pero poco prácticas o inadecuadas para el alumno. No es muy común explicar a los alumnos la razón de ser de la lengua como medio de intercambio social, y que por tal motivo todas las lenguas comparten similitudes dictadas por la universalidad del razonamiento lógico del ser humano. Al mismo tiempo, las distinguen diferencias condicionadas por la conciencia lingüística particular de los diferentes grupos (por su “visión particular” de un mundo general).

En cuanto a la lengua, no es lo mismo aprender la lengua materna que una segunda lengua o una LE. De esta manera se define el lugar a ocupar de la lengua, en cuanto a importancia, en la vida de nuestros alumnos.

Al hablar específicamente de nuestra experiencia, la inmensa mayoría de alumnos que asiste a clases de inglés como LE, no ocupa la *lengua meta* para sobrevivir diariamente, sino como instrumento para alcanzar objetivos de tipo académico, profesional, social. La mayoría no tiene conciencia de las herramientas a su alcance para acceder a la información y asimilarla de manera fácil y productiva.

Nuestros alumnos estudian la lengua para cubrir diferentes necesidades. Para algunos es un requisito que su carrera exige como condición para titularse. Para otros es una herramienta de trabajo y para otros tantos, es una posibilidad de desarrollo y movilidad social. Sin embargo, no hay toma de conciencia para facilitar el aprendizaje. No preguntan, ni comentan al respecto del uso de los medios de la lengua y, si lo hacen, desafortunadamente, son criticados por el profesor o el compañero que responde, “pues así es la lengua”, sin proporcionar otro tipo de explicaciones.

Otro factor importante es el material utilizado. Los libros con los que estamos familiarizados presentan el tema en un contexto de uso muy limitado y dejan abierta la

metodología a seguir. El tema se desarrolla según el criterio de cada profesor quien, por falta de tiempo o conocimiento, teme ampliar o aclarar.

Particularmente hablando de las dificultades que constituye el uso de las preposiciones en inglés podemos exponer las siguientes. La indiferenciación formal de algunas lenguas; como en el español el uso de **“en”** para expresar un gran número de relaciones espaciales no precisas; en comparación con otras; como en el inglés el uso de **“in”, “on”, y “at”**, para expresar relaciones espaciales bien diferenciadas; es lo que induce al alumno al error y tiene que ver con la visión del objeto-espacio; según la visión del mundo y experiencia que tenemos como hablantes nativos de una u otra lengua; así como nuestra relación para con él.

En segundo lugar, el estudio de las preposiciones regularmente se reduce a un aprendizaje memorístico; por medio de listados de preposiciones a estudiar acompañados de una serie de “equivalencias” utilizadas en contextos poco generalizadores; que no promueven la adquisición y empleo de estrategias de aprendizaje adecuadas y que por ende no se formen conexiones con los conocimientos previos dando cabida al uso incorrecto e inadecuado del nuevo conocimiento.

En tercer y último lugar, es importante mencionar cuán relevante es saber guiar al alumno para que pueda tomar decisiones inteligentes al usar estas preposiciones en LE. Si no promovemos la reflexión ni la comprensión, sólo los ayudamos a reproducir sin comprender realmente lo que hay detrás del uso de ciertos medios lingüísticos.

Con este trabajo damos a conocer una propuesta de solución a un problema específico que afecta a una gran cantidad de estudiantes de inglés como LE, particularmente en la etapa inicial del aprendizaje de las preposiciones **“in”, “on” y “at”** en su expresión de relaciones espaciales.

Consideramos que el desarrollo de habilidades de uso de las preposiciones **“in”**, **“on”** y **“at”** para la expresión de relaciones espaciales se llevará a cabo por medio de una propuesta didáctica que tome en cuenta todos los factores antes mencionados –como concientizar al alumno de la importancia de su aprendizaje, convencer al profesor de la necesidad de considerar toda una serie de aspectos extralingüísticos, analizar las lenguas involucradas (materna y extranjera) para identificar semejanzas que faciliten el aprendizaje y hacer énfasis en las diferencias, su naturaleza y los medios para superar las dificultades relacionadas con su asimilación.

Así también, que prevea acciones docentes que faciliten la enseñanza y el aprendizaje de estas preposiciones e incluya la consideración de los aspectos léxicos y pragmáticos para complementar las explicaciones “gramaticales” del tema.

También es necesario considerar la diversidad dentro del salón de clases, en el sentido de la presencia de estrategias y estilos de aprendizaje tan variados y complejos que tienen que ser identificados para beneficio común del grupo. Es por esto, que nuestro propósito es realizar una reflexión del tema, que aporte algo socialmente útil a aquellos que frecuentemente se ven asaltados por dudas sobre cómo combinar tales o cuales medios de la lengua.

Pretendemos desarrollar una investigación práctica, concisa y adecuada para todo aquél que se siente “desamparado” con las solas explicaciones “gramaticales” y necesita obtener conocimientos y habilidades de uso adecuado de estos medios, mediante un análisis de los aspectos léxico y pragmático, que poco se han tomado en cuenta para mejorar la enseñanza o el aprendizaje de una lengua extranjera.

El presente trabajo está organizado en tres capítulos principalmente. En el capítulo I ofrecemos las bases que definen el sentido de la investigación. Explicamos el papel de la lengua como instrumento de transmisión de ideas, pensamientos y experiencias del mundo, con lo que pretendemos dejar clara su importancia social como instrumento simbólico que permite relacionarnos en una comunidad dada.

En el capítulo II exponemos los criterios teóricos que fundamentan la dirección que hemos escogido para esta investigación. Analizamos los factores relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje del tema en cuestión; los paradigmas cognitivo y sociocultural, las nociones culturales, los estilos y las estrategias de aprendizaje; establecemos la pertinencia del estudio léxico y pragmático para complementar el estudio “gramatical” del tema, así como las aportaciones de los trabajos de Vygotski y Galperin.

En el capítulo III intentamos lograr una combinación armónica de la teoría con la práctica. La presentación significativa de materiales, actividades y una unidad didáctica siguen las bases teóricas de la Gramática Categorial que desarrolló Mendoza (2001).

Capítulo I. Marco Contextual

1. Definiciones

1.1 Lengua: instrumento de transmisión social

En su libro **Didáctica de la lengua y literatura españolas**, Larrea y Martínez (1961: 5) comentan que:

“...la sociedad impone al individuo un conjunto de signos lingüísticos, cargados de significación lógica, que aquél emplea para expresar su personalidad, en el ámbito en que se desenvuelve su existencia. El individuo utiliza este conjunto que le es transmitido históricamente mediante la palabra escrita o articulada. Tal conjunto de elementos acuñados socialmente recibe el nombre de Lengua.”

La lengua es un código cuya función es permitirle a los individuos establecer contacto entre ellos con el fin de intercambiar sus experiencias en relación con un referente común a todos: la realidad. Es un sistema lógico, colectivo, flexible y modificable, ya que el hombre lo manipula por medio de su capacidad creadora. El individuo utiliza la lengua como vehículo de expresión, de comprensión y transformación de la vida social; le permite comunicar ideas, sentimientos, deseos, etc., y con su ayuda “aprehende” la realidad social: la conoce, la discute, la interpreta, hasta la modifica.

La lengua refleja la historia y la cultura de un pueblo, su forma de ser y de sentir. Distingue a un pueblo de otro y le proporciona una seña de identidad.

Cada comunidad tiene su propia, y muy particular, visión analítica del mundo. La lengua, que es el resultado de esa visión, es un conjunto de convenciones, o sea, un sistema de signos y señales que la sociedad va elaborando a través del tiempo al adquirir experiencias y conocimientos del mundo que le rodea.

La lengua es un instrumento de intercambio, el resultado del consenso social. El hombre la hereda para transmitir a través de ella la experiencia del mundo de generación en generación. Y aun cuando es un sistema más o menos determinado, con reglas a seguir para la estructuración de las ideas, también está sujeto a ser modificado, enriquecido, personalizado por el individuo.

Larrea y Martínez (1961: 238) coinciden con nosotros explicando que:

“...la lengua es algo vivo y dinámico que crece con el concurso del pueblo. La lengua cumple una función sobre todo biológica y psicológica-individual y psicológica-social.”

Podemos decir, entonces, que la lengua es un instrumento de entendimiento mutuo que permite que exista cierta organización dentro de una comunidad dada, o sea, la cooperación entre los individuos con el fin de alcanzar objetivos comunes. Así también, cada individuo “impregna” al código de comunicación un poco de su sentido lógico, emotividad, intuición, arte, intencionalidad, personalidad, de su cultura y su nivel social.

1.1.1 Lengua, habla y norma

Para Saussure (en Esquer 1968: 29) la lengua es:

“...una serie de posibilidades que quedan o están a disposición de cada individuo de la misma comunidad para entenderse con sus semejantes. Es como un almacén del que el usuario escoge lo que necesita y quiere para sus propósitos. La lengua, anterior al hablante, independiente de él, a quien se impone socialmente, es de su gran riqueza fonética, morfológica, sintáctica, de la que entresaca en cada momento lo que precisa o elige para la expresión concreta.”

Esta expresión concreta, circunstanciada, tangible, es el habla. La lengua es una abstracción; el habla es un hecho concreto.”

Es decir, dentro de una comunidad lingüística determinada, todos sus miembros producen enunciados que, a pesar de las variaciones individuales, les permiten comunicarse y comprenderse, y que se basan en un mismo sistema de reglas y de relaciones.

Sin embargo, resulta esclarecedor lo sostenido por lingüistas modernos con respecto a esta visión de Saussure, que han visto una realidad social y hablan de un término medio y conciliador entre lengua y habla: *la norma*. Situada entre lo que *puede ser* (**lengua**) y lo que es (**habla**), la **norma** es lo que *suele ser*.

Por esto es importante lo que Esquer (1968: 29) expresa:

“...entre lo mucho que podría utilizarse (lengua) y lo que concretamente se utiliza en cierto caso (habla) está lo que más frecuentemente se utiliza (norma). La norma encierra menos variedad de posibilidades que la lengua, pero más que la unilateralidad del habla.”

Manuel Seco (1979: 8), por su parte, añade que:

“...hay en una lengua un conjunto de sonidos, un conjunto de palabras y un conjunto de combinaciones posibles de éstas, los cuales <<pueden>> ser usados por cualquier hablante de esa lengua. Con seguridad no los usa todos, ni siquiera la mitad, ni aun la cuarta parte de ellos; y, desde luego, tampoco los entiende todos. Pero, a fuerza de atención, de esfuerzo o de estudio, puede aumentar el número de los que entiende y de los que usa. Es decir, no están

todos esos signos en su poder, pero están a su alcance, pues con más o menos trabajo puede conseguir aumentar el caudal de los que le pertenecen.”

La norma nos ayuda a determinar cuándo una combinación de palabras es tanto correcta como propia. En otras palabras, hace que el mensaje, expresado por medio del código de comunicación (la lengua), sea eficaz y de calidad. No obstante, la norma considera el carácter social de la lengua y su constante cambio, respetando la organización de la sociedad en clases y en grupos sociales que no se comunican de la misma manera que otros.

De nuevo Seco (1979: 235) nos orienta al respecto explicando que:

“...la lengua es de la comunidad que la habla, y es lo que esta comunidad acepta, lo que de verdad <<existe>>, y es lo que el uso da por bueno, lo único que en definitiva <<es correcto>>.”

La norma nos permite comunicarnos por medio de un código que nos parece común a todos, da cabida a diferentes combinaciones sin perjudicar la uniformidad de la lengua y sin violar límites lingüísticos. Dicho en otras palabras, proporciona un código estándar de comunicación, relevante y significativo para todos los hablantes de una lengua.

1.1.1.1 Lengua materna

La lengua materna (LM), como expresa Moliner (1984) en su **Diccionario de uso del español**,

“...es la (lengua) de un país, respecto de los naturales de él. La que una persona ha aprendido de su madre.”

Seco (1979: 6) al respecto expresa que:

“...esa primera lengua de cada persona se llama lengua materna. A través de su lengua, cada hombre aprende a conocer el mundo, las cosas que existen y las cosas que ocurren. El nombre de lengua materna que corrientemente se da a la que aprendemos en nuestra infancia se debe a que nuestra primera maestra es nuestra madre. Sin embargo, son todas las personas que rodean a un niño, que hablan en torno suyo, las que poco a poco van haciéndole comprender que esos ruidos que constantemente salen de sus bocas representan cosas, y que es posible representar todas las cosas por medio de esos ruidos.”

La LM refleja el medio físico y social de sus hablantes, porque es un inventario de las ideas, intereses y ocupaciones de la comunidad. La LM se adapta a las preocupaciones, intereses y vivencias de los hablantes, sus tradiciones y en general toda expresión. Tiene un estatuto institucional dentro de un país dado.

El hablante ocupa su LM para desarrollarse dentro de una comunidad dada; es un instrumento esencial en su interacción con otros. Esta cubre todo su ámbito social (tradiciones, pasatiempos, obligaciones, intereses, creencias), y la utiliza como medio “oficial” para hacerse y darse a entender.

1.1.1.2 Lengua extranjera

Según el **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics** (1992), el concepto de LE (***Foreign Language*** en inglés) es:

“It is a language which is taught as a school subject but which is not used as a medium of instruction in schools nor as a language of communication within a country (e.g. in government, business, or industry).”

La LE es una lengua no propia del país donde se enseña, que por razones económicas, geográficas, o de alguna otra índole es estudiada para alcanzar objetivos de tipo académico, profesional o social. No es necesario su dominio para la convivencia con otros, y mucho menos para la supervivencia en la sociedad del país en cuestión.

Es una lengua que no es reconocida oficialmente por el país donde se lleva a cabo su estudio. Su instrucción tiene objetivos específicos como aprender a leer textos en ella, adquirir habilidades de uso, darse a entender con sus hablantes nativos (si uno viaja al país donde se habla) y otros más. La atención, el esfuerzo y trabajo puesto a la continua práctica, y más adelante al dominio de habilidades de producción o recepción de la LE, no se puede comparar con el puesto para aprender la LM ya que el aprendiz no tiene la necesidad de convertirse obligatoriamente en un miembro funcional y productivo de la sociedad donde la LE funciona como materna.

1.2 La palabra: unidad de transmisión social

En la **Enciclopedia Didáctica de Gramática** (Océano: 1999) hablan de las palabras y consideran que:

*“...la relación que se mantiene entre las palabras y las cosas a las que se refieren es una relación de **referencia**: las palabras se refieren a cosas pero no significan cosas. Los significados no están aislados en las lenguas: forman conjuntos de redes y estructuras. Las palabras cambian su significado de acuerdo con el contexto, no tienen un significado fijo ni estable. El uso de la*

lengua implica la selección de los significados (más adecuados a partir de todos los) posibles propios de la cultura y la sociedad en cuestión. Pero aunque toda palabra es significativa, aparece en determinada situación espacio-temporal, (en un cierto contexto), que incluye al hablante y al oyente.” (los agregados entre paréntesis son nuestros.- C.P.A.).

En **Pensamiento y Lenguaje** (1996) Vygotski, por ejemplo, nos aclara que la palabra es la unión de la comunicación y la generalización. Él consideraba en términos psicológicos que el significado de cada palabra era una generalización o un concepto, y si estos eran innegablemente actos del pensamiento, estaban sujetos a un proceso evolutivo. De este modo, la forma en que se generaliza la realidad y se refleja a través de la palabra está en constante cambio.

A este respecto Larrea y Martínez (1961: 5) citan a Laziczius:

“Las palabras son signos lingüísticos compuestos de elementos fónicos determinados, signos que son susceptibles de funcionar, bien en un contexto, bien en una situación, y que, en un momento dado, en el seno de una sociedad dada forman un sistema.”

Son unidades con características bien definidas, que forman parte de un todo llamado lengua. Su función es de carácter social y se delinearán según el contexto o situación de uso, es decir, las necesidades del intercambio social le darán el valor necesario a la palabra.

Por medio de la palabra conocemos el mundo, lo percibimos, lo entendemos, lo etiquetamos y lo ordenamos, de manera tal que formamos un cúmulo de experiencias disponibles para ser “consultadas” cuando sea necesario. Son parte del código que

hemos acordado utilizar para comunicarnos, la lengua. De mejor manera explica G. Viaud en Esquer (1968: 16) la función de las palabras y su efecto en el individuo:

“Las palabras y sus relaciones se convierten en vehículo de sus ideas y conservadores de sus recuerdos; puede entonces imaginar lo que no percibe directamente y sus posibilidades mentales aumentan sorprendentemente.”

Larrea y Martínez (1961: 4) añaden que:

“...la expresión del pensamiento, como exteriorización directa del pensamiento, se caracteriza por el hecho de que sus elementos, las palabras, tienen tanto un significado intuitivo-sensible como lógico-conceptual. O en otras palabras: la palabra designa siempre un objeto como algo singular y genérico al mismo tiempo.”

Por su parte Nicol, en Larrea y Martínez (1961: 3), expresa que:

“la palabra, lo primero que hace es dar fijeza, es marcar la realidad independientemente de una cosa, inmovilizarla o identificarla, obligándola, por así decirlo, a que permanezca igual a sí misma.”

De otra manera Esquer (1968: 24) comenta que:

“la palabra que nos dirigen provoca en nosotros su imagen acústica, que suscita el concepto por el que reconocemos a qué objeto se refiere nuestro interlocutor; en el proceso inverso, del objeto tenemos un concepto que suscita una imagen acústica en nosotros mismos, la cual provocará (al ponerse en marcha, fisiológicamente, los órganos adecuados) una palabra que reproducirá el primer

proceso en nuestro interlocutor. En ese doble proceso repetido consiste el diálogo en su integración del oír-hablar.”



Así también, Mendoza (2000) explicaba en una charla:

“...es decir, la palabra o signo lingüístico no transmite el objeto, ser, noción o acontecimiento, sino sus imágenes acústica y mental. Cada palabra contiene un significado distinto y expresa la realidad social e individual. La relación objeto-palabra, llamada signo lingüístico, implica un proceso que involucra la asociación de dos planos: de contenido (significado) y de expresión (significante o envoltura fónica o gráfica).”

1.2.1 La preposición: palabra relacionante. **“In”, “on” y “at”** : expresión de relaciones espaciales

Las preposiciones tienen un papel nexivo y sirven para relacionar o unir dos elementos lingüísticos entre sí, creando de esta forma una imagen de relación abstracta que puede remitir a una relación concreta con existencia en el mundo extralingüístico. La relación extralingüística (el referente) puede ser más o menos real, más o menos física o concreta.

Las preposiciones son difíciles de definir sin caer en los contextos concretos de su utilización, debido a que se hallan entre los operadores más abstractos de los que dispone la lengua. Dicen muy poco a la mente del que las oye o lee, fuera de una vaga idea de relación que sólo el contexto puede precisar.

En la interpretación de los usos de cada preposición en los diferentes contextos desempeña un papel fundamental toda una serie de factores. Por ejemplo, el “semantismo” (significado y variación) de los elementos puestos en relación con la preposición. El conocimiento de estos elementos y de las relaciones posibles entre ellos, que más allá de la lengua, en lo extralingüístico, tienen tanto el hablante como el destinatario del mensaje. Así también, la influencia de la evolución histórica de la lengua (que puede haber llevado a fijar ciertos usos, que no son sino huellas de un sistema anterior que ya ha evolucionado, como frases hechas, que no responden a las características del sistema actual).

Las preposiciones son elementos abstractos que pueden funcionar en distintos niveles. Suelen tener tres niveles distintos de utilización y de interpretación: los usos temporales, los usos espaciales y los usos conceptuales.

Hay algunas preposiciones que se pueden utilizar en dos o más niveles de expresión e interpretación, como es el caso de *“in”*, *“on”* y *“at”*. Éstas pueden describir relaciones temporales, espaciales o conceptuales. Sin embargo, nos interesa por el momento aprender cuándo y cómo las debemos y podemos utilizar para expresar relaciones espaciales.

En nuestra experiencia docente como profesores mexicanos del inglés como LE, consideramos que su enseñanza frecuentemente resulta poco clara y continuamente cae en métodos tradicionales de aproximación a la lengua (como listados de palabras para aprender sin relaciones lógicas), lo que conduce a problemas de interferencia con

la LM (español) por la preposición “en”, que puede llegar a sustituir a las tres dependiendo el contexto.

En el **Webster’s New World College Dictionary** (1997) las describen así:

At *prep.* On; in; near; by. Basically, **at** is the preposition of general (usually static) location; it is replaced by *in, on, over, under, by* when more precise indications of locality are needed.

In *prep.* Contained or enclosed by; inside; within.

On *prep.* In a position above, but in contact with and supported by; upon. In contact with (any surface).

Al tomar en cuenta la nota que acompaña la descripción de “**at**”, podemos inicialmente entender que la expresión de relaciones espaciales en inglés, por medio de estas preposiciones, parte de lo general a lo específico, ya que “**in**” y “**on**” pueden sustituir a “**at**” al precisar la relación espacial expresada. Sin embargo, ¿cómo podemos saber si hacemos un uso correcto y apropiado de estas preposiciones sin contar con otro tipo de explicaciones que nos orienten de mejor manera al elegir alguna de ellas? Los diccionarios no suelen incluir notas sobre el uso de estas preposiciones por falta de espacio (revisar capítulos II y III).

1.3 El alumno: el usuario

Nuestro interés se centra en alumnos adultos que estudian el inglés como LE. Éstos ya poseen características físicas, cognitivas y afectivas bien delineadas que desempeñan un papel importante en el aprendizaje, desde un desarrollo físico del cerebro y sus diferentes funciones, la capacidad de abstracción, de pensamiento

formal, que trasciende la experiencia concreta y la percepción directa, hasta las actitudes, valores y sentimientos adquiridos a lo largo de su experiencia como ser social.

El hecho de que se hallen en la etapa inicial del aprendizaje del inglés como LE, es decir, de que no precisen de esta lengua para sobrevivir diariamente, sino como “instrumento” para alcanzar objetivos de diferente índole hace que la mayoría no tenga aún conciencia de las herramientas a su alcance para tener acceso a la información y asimilarla de manera fácil y productiva. Es decir, no han sido entrenados para desarrollar y usar estrategias de aprendizaje comunicativamente útiles y adecuadas ni, por ende, flexibilizan su estilo de aprendizaje.

En general nuestros alumnos son adultos que necesitan cubrir un requisito que su carrera les exige para titularse (ciertas carreras en la UNAM y el IPN exigen uno o dos idiomas para titulación). Algunos profesionistas, contadores, abogados, etc., consideran la LE como herramienta de trabajo indispensable para obtener mejores condiciones y oportunidades de trabajo. Otros tantos, amas de casa, adultos jóvenes, etc., desean tener contacto con culturas de habla inglesa ya sea por medio de la música, la literatura, el arte; o simplemente viajar y contar con un instrumento de comunicación universal como lo es el inglés.

1.4 La institución y la etapa inicial del aprendizaje de la LE

Consideramos importante la existencia de una institución como organización que nos permite delimitar aspectos reales de esta situación. Es decir, existe un aprendizaje formal, dentro de un área destinada, un profesor que hace uso de conocimientos teórico-prácticos de métodos de enseñanza, un programa que incluye un modelo teórico o hipótesis explicativa que da sentido, unidad y eficacia al proceso de aprendizaje lingüístico, un factor tiempo que limita la enseñanza y las explicaciones, y

materiales adecuados, o por lo menos, que permitan la intervención oportuna del profesor para aclarar o explicar dudas.

La etapa inicial del aprendizaje de una LE implica que el alumno no ha estudiado la lengua formalmente (en un salón de clases) con anterioridad, o que por medio de un **examen de colocación** (evaluación con la que cuentan algunas instituciones para ubicar a los alumnos en diferentes niveles según sus conocimientos lingüísticos), ha obtenido un puntaje bajo, por lo que requiere comenzar el estudio de la lengua prácticamente desde el abecé.

Es pertinente mencionar que la etapa inicial del aprendizaje de una LE en adultos se halla bajo la influencia de un número considerable de variables. Las que consideraremos más importantes aquí tienen que ver con la adecuación de las explicaciones del profesor, el contexto, la manera en que los alumnos tratan de formarse una visión sistémica de su funcionamiento, y de formular reglas lingüísticas utilizando la información lingüística disponible, ya sea de la LM o de la LE; los materiales utilizados, la relevancia del estudio léxico y pragmático, y los aspectos culturales, entre otras.

1.5 Conclusiones del capítulo

En este capítulo hemos revisado los tres elementos más sobresalientes de nuestra investigación: la lengua, el alumno y la institución (incluyendo en este último apartado la etapa inicial del aprendizaje de una LE).

Comenzamos por definir el *concepto de lengua como instrumento de transmisión social* y la reconocemos como un conjunto de convenciones socialmente determinadas y materializadas en un código lingüístico, del que cada grupo humano hace uso para transmitir cultura, reflejar la visión muy particular del mundo que tiene, de acuerdo a factores de diferente naturaleza.

Continuamos explicando los conceptos de *lengua, habla y norma* para referirnos al plano social de la lengua. La *norma* respeta límites lingüísticos y considera aspectos socioculturales. Para nuestra investigación es necesario hablar de lo que es correcto y propio a la vez, y la norma nos proporciona esa pauta.

Así también, incluimos los conceptos de *lengua extranjera (LE)* y *lengua materna (LM)* para especificar los objetivos que tenemos al aprender una LE en México, en un contexto determinado y para subrayar la prioridad de una lengua sobre otra en nuestra vida diaria.

Proseguimos resaltando la importancia de las *palabras* como *unidades de transmisión social*, el papel de “referencia” que tienen para el hablante por las imágenes que evocan en él, su función social y su constante cambio. Dentro de este gran conjunto la *preposición* es una de las partes medulares de nuestro trabajo como *palabra nexiva* que, según el contexto, expresa diferentes relaciones y cuyo uso depende de factores tanto lingüísticos como extralingüísticos.

En específico, **“in”**, **“on”** y **“at”** para expresar relaciones espaciales en inglés las explicamos, a grandes rasgos, con dirección de lo general a lo específico, pero necesitamos considerar la pertinencia que tienen otras explicaciones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la LE, y tomar en cuenta hasta qué grado la LM afecta este proceso.

Establecimos características de nuestros alumnos tales como la edad, su profesión y los objetivos que persiguen al aprender una LE, a fin de identificar los posibles problemas a los que se enfrentan como estudiantes mexicanos del inglés como LE.

Hicimos hincapié en algunas partes que conforman una institución para contextualizar el aprendizaje formal de una LE y observar las posibles limitaciones. Para nosotros es relevante saber la etapa de aprendizaje de nuestros alumnos (inicial), ya que éstos requieren de un sólido punto de partida a la hora de emprender el estudio de la LE, que sea adecuado y lógico, y que permita que la información disponible les sea de alguna manera útil. A continuación, en el capítulo dos, revisaremos las bases teóricas que fundamentan nuestra investigación.

Capítulo II. Marco Teórico

2 La enseñanza-aprendizaje de una LE

2.1 Los paradigmas cognitivo y sociocultural

En esta primera parte del capítulo es necesario explicar de manera general (ya que en los apartados 2.6 y 2.7 lo haremos con mayor detalle), conceptos como los de *enseñanza* y *aprendizaje*. Dos paradigmas en psicología de la educación, el cognitivo y el sociocultural (Hernández 1998) nos ayudan a “aterrizar” los conceptos ya mencionados.

Deseamos aclarar que el término de *paradigma* citado en Hernández (1998: 63) se refiere a:

“...una constelación de principios que unifican a un grupo de investigadores y divulgadores de una disciplina... tiene una serie de componentes que son todas las creencias, las generalizaciones, los valores, las técnicas, los tipos de problemas por investigar, las soluciones típicas, etc., alrededor de los cuales los científicos de una determinada disciplina desarrollan su participación en la producción de conocimientos.”

El **paradigma cognitivo** o de *procesamiento de información*, al igual que el **sociocultural**, comparten una orientación de la educación hacia el *logro de aprendizajes significativos* que no sólo incluye conceptos, sino que también involucra el desarrollo de habilidades y estrategias, valores y actitudes. La educación incluye ambos planos del ser humano: el desarrollo individual y social.

Los dos paradigmas comparten el interés por una participación conjunta de profesores y alumnos. Una generación a otra no sólo transmite conocimiento (cultura), sino que

encomienda a la última interpretar la información de manera creativa y valiosa para *reconstruir* de mejor manera su entorno.

El alumno, como participante activo de su aprendizaje, posee conocimientos previos, estratégicos y metacognitivos para resolver problemas en las diversas situaciones que enfrenta. Sin embargo, también se halla bajo la influencia de expectativas y motivos para aprender.

El contexto escolar, por consiguiente, debe propiciar aprendizajes significativos para ambos: el ser social y el ser individual, ya que es donde una serie de experiencias lo invitan a pensar, reflexionar, participar, esforzarse, negociar, tanto con iguales como con el profesor. Éste, como orientador del proceso, crea un *sistema de ayudas y apoyos (andamiaje)* para enseñar contenidos. El fin es transferir de manera progresiva el control al alumno, para que de manera consciente, voluntaria y autorregulada aplique lo aprendido a nuevas situaciones.

2.2 Nociones culturales

Hojjer (en Lado 1973: 118) interpreta la cultura como:

“...todos aquellos conjuntos de costumbres que se relacionan con un modo de vida, históricamente creados, explícitos e implícitos, racionales, irracionales y no racionales, que existen en cualquier momento dado como posibles guías en cuanto al comportamiento del hombre y son parte inherente del aprendizaje de una LE.” (las negritas son nuestras.- C.P.A.).

Lado (1973) consideraba importante comparar lenguas y culturas para poder identificar similitudes que facilitaran el proceso de aprendizaje; diferencias que promovieran la tolerancia, respeto y la comprensión de otras maneras de hacer las cosas, así como las necesidades específicas de los alumnos que estudian una LE y cómo atacarlas.

Cuando comparamos lenguas y sus culturas podemos descubrir las dificultades que probablemente tendrán los estudiantes para comprender otra visión del mundo reflejada en la lengua; los posibles errores que tendrán al producirla por las diferencias de la distribución de las palabras; cómo las dificultades y los errores pueden ayudarnos a preparar materiales adecuados, a mejorar los que ya tenemos, así como a formular orientaciones que ayuden al profesor a tener mejores criterios de valoración de los contenidos lingüísticos y culturales, entre otros.

2.3 Estilos de aprendizaje: clasificación

A fin de poder planear actividades y elaborar materiales adecuados para una clase de lenguas, es importante valorar diferentes factores relativos al alumno, entre los que se encuentran los estilos de aprendizaje.

Todo alumno tiene su propia forma de aprender, la cual está determinada por su formación y antecedentes culturales y educacionales, así como por las características de su personalidad.

Los estilos de aprendizaje, según Keefe (1988) en **Baus Roset** (véase bibliografía), son:

“...los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben las interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje.”

Baus Roset (véase bibliografía) especifica que:

“...los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, quinestético), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante.”

Algunas características que Revilla (1998), en **Baus Roset** (véase bibliografía), distingue de los estilos de aprendizaje es que son *relativamente estables* (es decir, pueden cambiar); *son flexibles* (se adaptan a la situación de aprendizaje), y son *susceptibles de mejorarse*.

Los estilos de aprendizaje afectan la forma en que una persona *se desenvuelve en un grupo, aprende, participa en actividades, se relaciona con otros, resuelve problemas, enseña y trabaja*.

Si como profesores diseñamos actividades y material para cubrir un número importante de estilos de aprendizaje, haremos sentir a los alumnos que están progresando en el mismo, podremos aumentar la velocidad con la que aprenden y, obviamente, mantener su motivación tanto por los resultados obtenidos, como por la consecución de nuevos logros.

Existen diferentes categorías de estilos de aprendizaje. Algunos investigadores (educadores) los relacionan con los *sentidos primarios* que utilizamos para procesar información:

- ❖ *Visuales*. Alumnos que aprenden a través de la **vista**. Tienen un fuerte sentido del color. Regularmente disfrutan leer y prefieren ver las palabras que están aprendiendo. También disfrutan aprender observando dibujos, diagramas, libros de texto ilustrados, diapositivas, videos, *flash cards*. Necesitan ver el lenguaje corporal y las expresiones faciales del profesor para entender el contenido de la clase. Durante una conferencia o un debate en clase prefieren tomar notas detalladas para asimilar mejor la información.
- ❖ *Auditivos*. Alumnos que aprenden a través del **oído**. Para ellos es mejor si hay en clase instrucciones orales, entrevistas, audios (lecturas, conversaciones), conferencias, y participación en debates. Interpretan los significados subyacentes del discurso poniendo atención al tono, grado, velocidad y otros matices de la voz.
- ❖ *Táctiles/Quinestéticos*. Alumnos que aprenden a través del **tacto** y el **movimiento**. Necesitan tocar y manipular objetos. Exploran activamente el mundo físico que los rodea. Es importante para ellos tener pausas frecuentes, ya que se distraen con facilidad y no pueden permanecer mucho tiempo sentados por su necesidad de actividad y manipulación.

Otros investigadores hablan de *estilos cognitivos*, como Brown (1987) en donde:

- ❖ *Independientes de campo*. (También conocidos como alumnos **analíticos**). Les gusta concentrarse en los detalles de la lengua, por ejemplo, las reglas gramaticales. Disfrutan “desarmar” (en un sentido morfológico) las palabras y los enunciados hasta sus más pequeñas partes. Algunas veces pueden no tener una “visión general” de las cosas por centrar su atención en las partes.

- ❖ *Dependientes de campo.* (También conocidos como alumnos **globales**). Se centran en una “visión general” de las cosas y no prestan mucha atención a los detalles. Por ejemplo, están más interesados en transmitir una idea que en preocuparse por si está expresada correctamente o no desde el punto de vista gramatical.

Un tercer grupo de investigadores (sicólogos) toma en cuenta la personalidad de los alumnos:

- ❖ *Reflexivos.* Les gusta pensar acerca de la lengua y cómo transmitir un mensaje de manera efectiva. No cometen tantos errores porque se toman el tiempo necesario para formular lo que desean decir.
- ❖ *Impulsivos.* Se arriesgan con la lengua. Están más preocupados por tener fluidez al hablar que por hacerlo correctamente; de esta forma cometen más errores.

En términos de practicidad, tener noción de cuántos y cuáles pueden ser los diferentes estilos de aprendizaje con que cuenta el alumno puede facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor puede planear actividades o elaborar material que esté dirigido a satisfacer diferentes necesidades. Los alumnos pueden identificarse con diferentes categorías de las ya mencionadas y, de esta manera, sentirán que su estilo puede variar según la situación en la que están aprendiendo y la actividad que están llevando a cabo.

Si el alumno está consciente de su estilo de aprendizaje, podrá explicarse porqué algunos aspectos del aprendizaje de lenguas se le facilitan o los disfruta más que otros.

2.4 Estrategias de aprendizaje de lengua

Las estrategias de aprendizaje de una lengua son procedimientos que los aprendices utilizan al hablar, pensar, escribir, etc., y que sirven para alcanzar un objetivo. Son procesos conscientes o inconscientes que los alumnos emplean para aprender y usar la lengua. Constituyen planes de actuación que, de manera más o menos reflexiva, sirven para resolver problemas. Por medio de ellas el alumno tiene la capacidad de representarse una tarea, de prever sus dificultades y de tomar decisiones sobre las acciones que va a realizar.

Según Oxford (1990) existen, a grandes rasgos, dos tipos de estrategias relacionadas con el aprendizaje de lenguas: las *directas* y las *indirectas*.

Las estrategias directas requieren del *procesamiento mental directo de la LE (o lengua meta)*. Dentro de éstas se encuentran tres tipos: 1) las *estrategias de memoria*, que ayudan a los alumnos a almacenar y recuperar la nueva información; 2) las *estrategias cognitivas*, que permiten al alumno entender y producir la lengua por medio de diferentes medios, y 3) las *estrategias compensatorias*, las cuales permiten al alumno usar la lengua a pesar de las lagunas o "huecos" de conocimiento que posee.

Las estrategias indirectas *sostienen y controlan el aprendizaje de la lengua sin (en muchos casos) involucrarse directamente con la lengua*. Dentro de éstas se encuentran también tres tipos: 1) las *estrategias metacognitivas*, que permiten al alumno pensar sobre los procesos mentales empleados durante el proceso de aprendizaje, controlarlo, coordinarlo y evaluarlo una vez completado; 2) las *estrategias afectivas*, las cuales ayudan al alumno a regular emociones, motivaciones, y actitudes, y 3) las *estrategias sociales*, que le ayudan a aprender a través de la interacción con otros, regulan los intercambios con los demás y el control intelectual sobre las situaciones en curso.

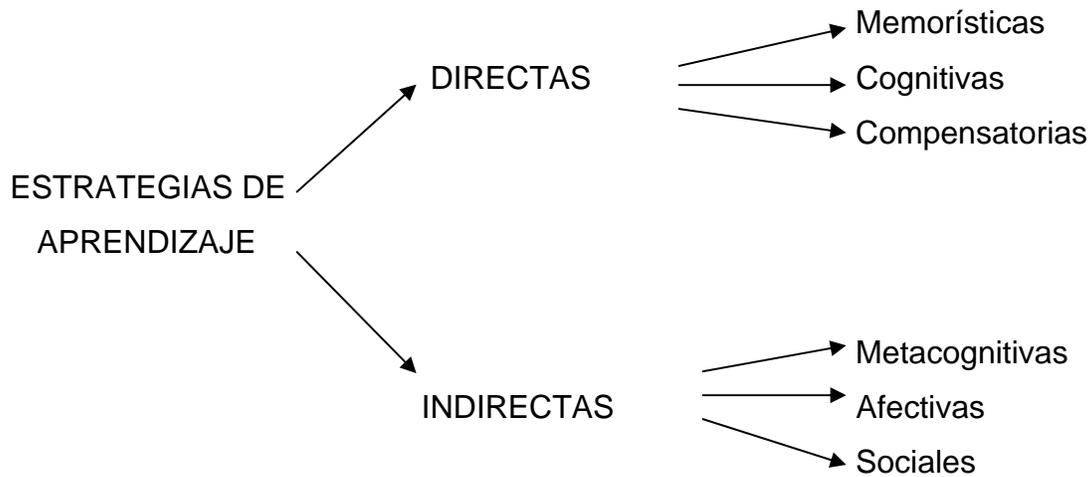


DIAGRAMA DEL SISTEMA DE ESTRATEGIAS

en Oxford (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*.

Nueva York: Newbury House Publishers. Página 16

En general, las estrategias de aprendizaje son los comportamientos intencionales y las reflexiones mediante los cuales los alumnos comprenden, aprenden o recuerdan información nueva. Por ello, el hacer conscientes a los alumnos de las estrategias que utilizan para resolver problemas promoverá un aprendizaje autónomo y significativo. El papel del profesor es, por tanto, ayudar a los alumnos a desarrollar, incrementar y usar las estrategias de manera efectiva, ya que la prioridad es proporcionarles las herramientas que les brinden la posibilidad de aprender más y mejor.

Nuestra investigación está dirigida a describir con más detenimiento dos estrategias cognitivas (*la transferencia y la generalización*), así como sus polos opuestos (*la interferencia y la sobregeneralización*) que -creemos- inciden en el aprendizaje de cierto material lingüístico (las preposiciones “*in*”, “*on*” y “*at*” para expresar relaciones espaciales, en nuestro caso) y explicar cómo afectan el aprendizaje del alumno.

2.4.1 Transferencia y generalización

Las estrategias cognitivas, según Wenden y Rubin (1987: 23),

“se refieren a los pasos u operaciones usadas para aprender o resolver un problema que requiere un análisis directo, transformación, o síntesis de los materiales a aprender. La cognición consiste en aquellos procesos o estrategias a través de las cuales un individuo construye conocimiento.”

Dentro de las *estrategias cognitivas* de las que habla Oxford (1990) se encuentran las de: practicar; recibir y emitir mensajes; **analizar y razonar**; crear una estructura para la información que entra [input] y el producto [output]. Las estrategias de **analizar y razonar** incluyen el *razonamiento deductivo/inductivo y la transferencia*.

La *transferencia* es una estrategia que consiste en utilizar reglas que se han aprendido en situaciones anteriores para realizar nuevas aplicaciones en situaciones nuevas.

Tiene efectos positivos porque existen situaciones en las que es posible transferir significados de la LM a la LE, ya que las similitudes son tales que facilitan el aprendizaje de un material lingüístico dado. Pueden reducir el tiempo que se necesita para desarrollar habilidades y adquirir vocabulario.

Si las similitudes también se identifican a nivel sintáctico, los alumnos pueden leer y escribir con más facilidad. Por ejemplo, nuestros alumnos (adultos) saben que en español (su LM) pueden utilizar una categoría de palabras (preposiciones) para establecer relaciones entre dos elementos (o más). Uno de estos elementos es “algo” o “alguien”, el otro elemento es dónde se encuentra ubicado “algo” o “alguien” de forma estática en un espacio.

También pueden centrar su atención en otros elementos: la relación de las palabras con la acción o la relación entre la sintaxis y el material estudiado. Veamos los siguientes ejemplos.

Cuando los alumnos identifican en algunos casos los elementos relacionados (alguien o algo y su ubicación espacial) y la preposición (indicador de relación espacial estática entre ese alguien o algo y el lugar dónde se encuentra) como muy similares y acertados, pueden llegar a la conclusión de que la preposición en inglés “**in**” sustituye a la preposición “**en**” en español y expresa que uno de los elementos “contiene”, “rodea” o “incluye” al otro.

My mom is **in** the kitchen.

Mi mamá está **en** la cocina.

He’s **in** a meeting.

Él está **en** una reunión.

I’ve got something **in** my eye.

Tengo algo **en** el ojo.

Enunciados tomados del *Diccionario Oxford* (1994) Español/Inglés – Inglés/Español. Nueva York: Oxford University Press.

Por otro lado, la **deducción** es una vía de razonamiento que parte de conceptos generales o principios universales para llegar a conclusiones particulares. Los alumnos llevan a cabo un reconocimiento de la situación que va de lo general a lo particular para inferir significado. Tienen que definir qué es importante en un enunciado, frase o emisión e ignorar aspectos irrelevantes. Pueden llegar a utilizar su LM como base para comprender y/o producir la LE.

Por ejemplo, si les comentamos que la imagen que trata de proyectar la preposición en inglés “**on**” es “sobre algo” o “en contacto con una superficie”, no tendrán ningún problema en entender estos enunciados:

Put it **on** the table.

She lives **on** the sixth floor.

Don't write **on** the wall!

Enunciados tomados del *Diccionario Oxford* (1994) Español/Inglés – Inglés/Español. Nueva York: Oxford University Press.

Sin embargo, se deben reconocer los límites de utilizar este conocimiento como fuente para inferir. El alumno hace uso de los polos opuestos de estas estrategias que lo llevan al error.

2.4.2 Interferencia y sobregeneralización

La interferencia, o *transferencia negativa*, se produce cuando, a partir de un sentido universal, se identifican los planos de contenido de la LM y la LE (es decir, no se toman en cuenta las particularidades de las conciencias lingüísticas subyacentes a cada una de ellas) y, por ende, sus planos de expresión, lo que conduce a la aparición de errores en la forma de “duplicar” lingüísticamente la realidad. Por ejemplo, en la clase de inglés *básico* (etapa inicial), cuando les pedimos a los alumnos que describan una imagen para practicar lo visto en clase, muy probablemente responderían lo siguiente:

Profesor: Where is the telephone?

Alumnos: It's **in** the table.



A pesar de que muy probablemente ya les explicamos que en inglés también existen “**on**” y “**at**” para expresar relaciones espaciales más específicas, y la imagen es muy obvia, el uso lingüístico de “**en**” en español interfiere.

La *sobregeneralización* es la extensión de una regla “general” de uso lingüístico, léxico, etc., a *ítemes o situaciones* que no cubre esa regla (algunas veces las consideradas “excepciones”), es decir, que van más allá de su dominio normal.

Esta estrategia puede ser el resultado de la reducción que hace el alumno de la “carga” lingüística con la que está trabajando. Es una forma de disminuir la redundancia. Desafortunadamente, algunas técnicas de enseñanza pueden incrementar la frecuencia con la que el alumno construye estructuras sobregeneralizadas.

En nuestro caso es importante describirla, ya que creemos que el alumno que se encuentra en la etapa inicial del aprendizaje del inglés como LE tiende a sobregeneralizar material lingüístico que resulta de difícil asimilación por la especificidad con la que funciona la LE (inglés) respecto de las preposiciones “*in*”, “*on*” y “*at*” para expresar relaciones espaciales.

Si consideramos que la entrada de “*in*” en algunos diccionarios bilingües (*nivel básico*) tiene varios significados, pero como preposición de lugar aparece solamente:

In prep. 1 en: *in here/there* aquí/ahí dentro...,

Entrada tomada del *Diccionario Oxford Escolar* (1996) PARA ESTUDIANTES MEXICANOS DE INGLÉS. Español/Inglés – Inglés/Español. Madrid: Oxford University Press.

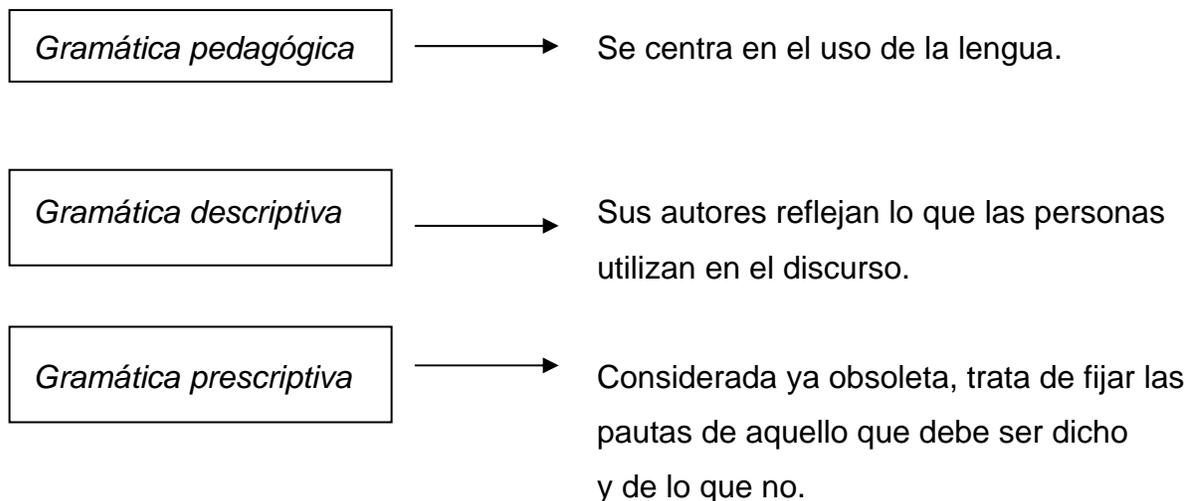
Los alumnos en etapa inicial del aprendizaje tenderán, por consiguiente, a utilizar “*in*” indiscriminadamente para expresar relaciones espaciales. Lo podemos notar al pedirles que elaboren un escrito con este material lingüístico para darnos cuenta de que no hacen un **uso apropiado** de las preposiciones. También el profesor puede dar pie a la

sobregeneralización por varios motivos: falta de explicaciones adecuadas y lógicas, poca práctica y situaciones de aprendizaje poco significativas.

Es necesario considerar los polos opuestos de las estrategias cognitivas de *transferencia* y *generalización* para poder explicar la posible causa de errores en nuestros alumnos. Por medio de la interferencia y la sobregeneralización podemos darnos cuenta de cuál es la información que el alumno está procesando de manera incorrecta e inapropiada, para poder hablar de soluciones prácticas a este problema.

2.5 Lexicología y Semántica: más allá de la Gramática

Como sabemos, la gramática es el estudio científico de la lengua en cuanto a forma, estructura y significado. También se le denomina gramática al libro en el que se describe parcialmente una lengua. Estos manuales, o gramáticas, se dividen en tres tipos dependiendo los distintos enfoques dados por sus autores:



Anteriormente comentamos que el estudio de la lengua se divide en subdisciplinas:

- Sintaxis (estructura)
- Morfología (forma)
- Semántica (significado)

Existen dos grandes corrientes: la *Gramática Formal (Gfo)* y la *Gramática Funcional (GFu)*. Mientras que la **Gfo** observa la lengua como un mecanismo lingüístico innato que existe en todo ser humano, la **GFu** se centra especialmente en la relación entre el sistema y el uso de dicho sistema.

Sin embargo, las explicaciones gramaticales se dan utilizando el sistema mismo, sin considerar a los usuarios y la función que tiene la lengua como instrumento de transmisión social (véase Capítulo I apartado 1.1). Por ello, es necesario tomar en cuenta dos disciplinas lingüísticas que nos pueden ayudar a complementar el estudio gramatical: la Semántica y la Lexicología. También incluiremos la Pragmática, que está íntimamente relacionada con la Semántica.

La **Lexicología** es la disciplina que, dentro de la Lingüística, tiene por objeto determinar el origen, forma y significado de las palabras que constituyen el léxico de una lengua, así como la estructura de relaciones que se establecen entre estos elementos.

En esta disciplina los lingüistas consideran el término *palabra* impreciso, así que hablan de **unidad léxica**, concepto que abarcaría un ámbito más extenso y general de formas que pueden ir desde una simple palabra hasta una expresión formada por varias: *Semana Santa*, *formar parte*, *acto público*, entre otras. Así, una **unidad léxica** es toda unidad que se presente al hablante como un “todo único” de significado.

La **Semántica** se considera un subcampo de la Gramática y, por extensión, de la Lingüística. Proviene del griego *semantikos* que quiere decir *significado relevante*, y deriva de **sema**, que significa **signo**. Esta disciplina se dedica al estudio del significado de los signos lingüísticos y de sus combinaciones, desde un punto de vista sincrónico o diacrónico.

El estudio científico del significado es una de las tareas más complejas de las ciencias humanas, ya que éste se relaciona en general con elementos psicológicos (significado y conocimiento, significado y pensamiento, significado y conducta, etc.) y situacionales (significado y contexto extrasemántico). Nuestro comportamiento y nuestro modo de ver y juzgar las cosas se manifiesta en el uso que hacemos de las palabras. Por lo tanto, el problema del significado se presta particularmente a ser tratado desde distintos sectores y puntos de vista, e interesa en modo específico a varias disciplinas.

La Semántica está, también, parcialmente conectada con la Pragmática. La Pragmática Lingüística se ocupa de cómo utilizamos los signos y de qué podemos hacer con éstos en la interacción con los otros hablantes. Ahora bien, resulta claro que aquello que podemos hacer con los signos está estrechamente relacionado con el significado de los mismos, y en ciertas ocasiones lo condiciona o determina.

Si hablamos de una definición de significado es necesario tomar en cuenta dos posturas: la “conceptualista” de Saussure y la “contextual” de Malinowski, que se encuentran en Berruto (1979), y que explicamos brevemente a continuación.

En términos saussurianos el significado es algo mental: un concepto, una idea, una imagen abstracta, etc. Éstas pueden o no postular a la realidad externa como paso obligado para hablar del significado: aquellas que, para poder analizar el significado pasan a través de la “realidad externa”, son definiciones referenciales; aquellas que no lo hacen, son definiciones no-referenciales.

Para Malinowski *cada frase se hace inteligible únicamente cuando se la analiza en el contexto de situación*. Este incluye el *contexto lingüístico*, la *situación* y el *contexto cultural*. En realidad, todo mensaje lingüístico tiene la función de expresar algo social, llevar a cabo una acción, cooperar, establecer relaciones, en suma, actuar.

Así De Mauro, también en Berruto (1976: 61), escribe al respecto que:

“el significado es función del uso, pero de un uso socialmente regulado y coordinado, puesto que no se trata de un uso personal, individual, ajeno a normas, sino de un uso regulado por el <<training>>, el aprendizaje en el ámbito de las costumbres de una determinada sociedad y la necesaria coordinación sistemática con otros comportamientos lingüísticos.”

Conocer el significado de un signo quiere decir conocer las condiciones de empleo de dicho signo. Esta afirmación apareja dos importantes consecuencias: la primera, que el significado es “sistemático” (no está a merced de la individualidad); la segunda, que el significado está en conexión con el contexto sociocultural.

2.5.1 Combinatoriedad léxica de las preposiciones “*in*”, “*on*” y “*at*” para expresar relaciones espaciales

En el significado podemos reconocer una dualidad de aspectos que lo constituyen. La más reconocida de estas dualidades es la que distingue “significado lógico” (o “simbólico”, o “referencial”, o “intelectual”) y “significado emotivo” (o “expresivo”). Esta distinción se da por la función “comunicativa” del lenguaje (la lengua como medio de transmisión a otros de nuestros pensamientos) y su función “expresiva” (la lengua como medio de “expresión de los sentimientos”).

También podemos hablar de un “significado gramatical” y “significado léxico”: las palabras tienen un significado “léxico”, que se remite a algo que está más allá de la lengua (en las consideradas “palabras plenas”), o un significado gramatical, que se refiere a sus medios de estructuración (en las consideradas “palabras vacías”).

En términos lexicológicos y lexicográficos los datos que se encuentran en los diccionarios son definiciones para el hablante común, un punto de referencia importante.

Por medio de sinónimos y otras palabras más comunes y conocidas se explican las que buscamos. También asignan a la palabra una categoría gramatical y ofrecen algunos ejemplos de uso de ésta en contextos. Sin embargo, quizás por falta de espacio, no suelen existir notas que aclaren de manera lógica algunas características particulares de uso de tales o cuales palabras (en nuestro caso las preposiciones “**in**”, “**on**” y “**at**” para expresar relaciones espaciales).

Por ejemplo, en el *Diccionario Oxford Escolar* (1996) PARA ESTUDIANTES MEXICANOS DE INGLÉS Español/Inglés – Inglés/Español. Madrid: Oxford University Press, podemos encontrar en la entrada de “**at**” hasta cinco usos más, incluyendo una nota que nos remite a la entrada de “**en**”.

En “**in**” lo siguen seis usos más, varias frases que la incluyen y una nota para revisar sus usos en verbos compuestos (*phrasal verbs*);

En “**on**” la anteceden cinco usos funcionando en otra categoría gramatical y una frase; como preposición la siguen siete usos más y una nota para revisar usos en verbos compuestos (*phrasal verbs*).

Así, solamente para expresar relaciones espaciales, estas preposiciones cuentan con las siguientes descripciones:

at *prep* 1 (posición) en: *at home* en casa ⊕ *at the door* en la puerta ⊕ *at the top* en lo alto Ver nota en EN ...

in *prep.* 1 en: *in here/there* aquí/ahí dentro...

on ... ♦ *prep* 1 (tb **upon**) en, sobre: *on the table* en/sobre la mesa ⊕ *on the wall* en la pared 2 (transporte): *to go on the train/bus* ir en tren/camión ⊕ *to go on foot* ir a pie...

Por lo tanto, debemos considerar que estas preposiciones mantienen relaciones sintagmáticas con otras palabras (nominadores, acciones, etc.). Esto quiere decir que se presentan con otras bien en frases, bien en enunciados. Estas relaciones se refieren a las palabras en base al modo y a la “afinidad” con que se combinan o se acoplan entre sí en las frases. Las preposiciones para nosotros van precedidas de un **mínimo comunicativo** en Mendoza (2001: 50) es decir,

“la combinación mínima de formas mutuamente condicionadas, portadoras de un determinado significado tipo y proveedoras de la imagen síquica inicial del contenido semántico del enunciado.”

Por ejemplo, Thomson y Martinet (1986) en su obra **A Practical English Grammar**, al describir las preposiciones “**at**” e “**in**”, las combinan en la frase que expresa “*estar en...*” -un punto de referencia específico (seguida del artículo “the” o sin él) o no específico (seguida del artículo indefinido “a” o “an”); después incluyen los nominadores. Si se trata de un nombre propio se elimina el artículo.

At

We can be **at home**, **at work**, **at the** office, **at school**, **at university**, **at an** address, **at a** certain point.

She's waiting **at the** bus-stop.

I first met your father **at Harrods**.

Sin embargo, Swan (1995) en su obra **Practical English Usage** incluye un ejemplo interesante con la preposición “**at**”, combinándola con “home” -que sabemos tiene una carga emotiva por referirse no sólo al lugar donde alguien vive, sino por el cual siente también apego emocional-, no utiliza el artículo “the”, y en Estados Unidos por economía han decidido quitar la preposición sin afectar así el sentido.

Home

1 articles and prepositions

No article is used in the expression *at home* (meaning “in one’s own place”).

Is anybody at home? (NOT ...at the home)

At is often dropped, especially in American English.

Is anybody home?

En cuanto a “**in**” explican que se refiere a cualquier área que tenga límites o se encuentre cerrada. Puede preceder al artículo definido “the” (continúa un nombre general conocido), indefinido “a” (continúa un nombre general desconocido), un pronombre.

In

We can be in a country, a city, a town, a village, a square, a street, a room, a forest, a wood, a field, a desert.

We are ***in*** the city.

He doesn't live ***in*** England.

Sin embargo, hay una diferencia pragmática en cuanto al uso de “***at***” e “***in***” (véase siguiente apartado 2.5.2).

En cuanto a “***on***”, que implica contacto con una superficie, también puede ir seguida del artículo definido “the”, o el indefinido “a”, o por un pronombre o simplemente otro nominador.

The letter is ***on*** the table.

The books are ***on*** a shelf.

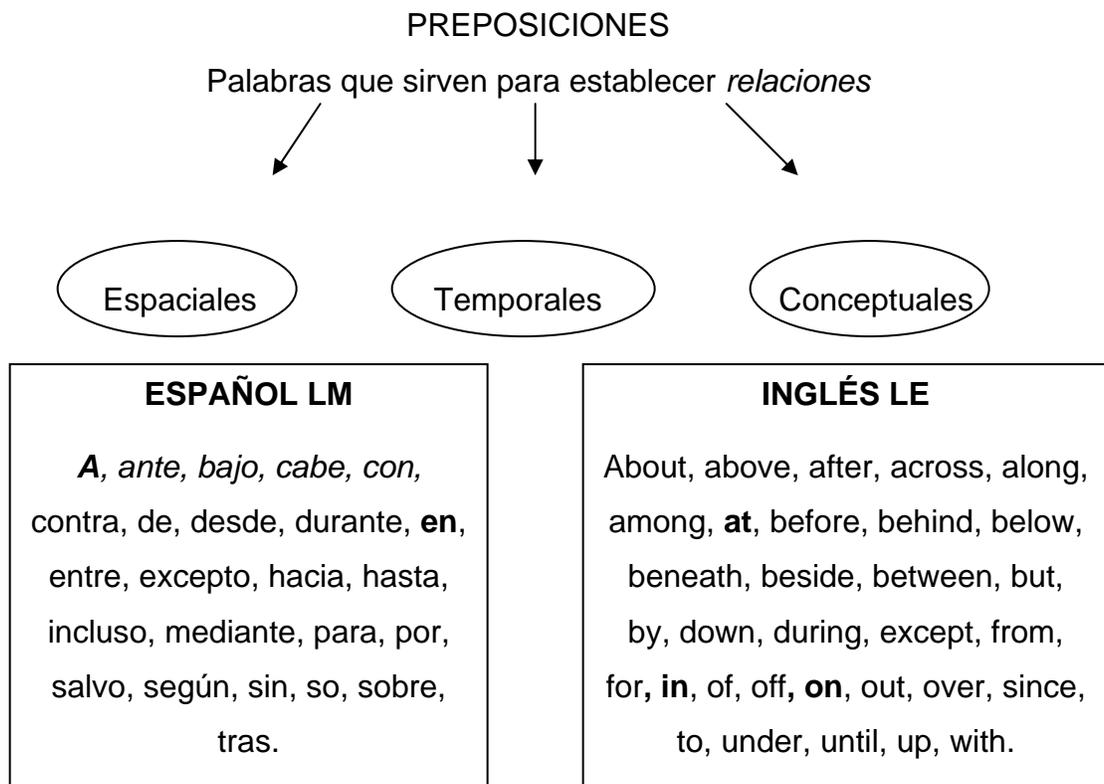
Don't put that ***on*** me!

(Para ver un uso pragmático de “***on***” véase siguiente apartado 2.5.2)

En el léxico es posible reconocer estructuraciones en el plano del significado. El enfoque más inmediato en esta dirección consiste en distinguir grupos de palabras dotadas de relaciones estructuradas entre sí, y donde el “valor” de cada término depende de las relaciones que éste establece con todos los otros términos participantes del mismo “grupo”, así como con otras palabras que no pertenecen a este.

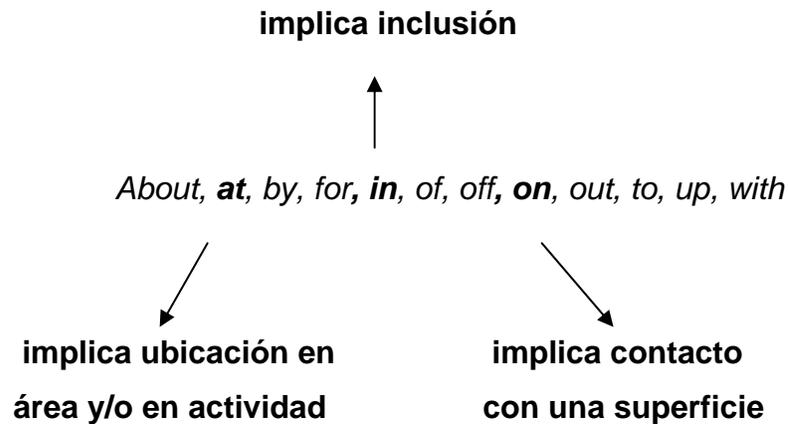
Podemos entonces hablar de los *campos semánticos*, que son zonas de léxico constituidas por palabras consideradas interconectadas. Una de las nociones genéricas de "campo semántico" es la de palabras que designan un determinado concepto o categoría, o mejor dicho, que en cierto modo tienen relación con un determinado concepto (en nuestro trabajo, por ejemplo, el de las relaciones espaciales).

Constituyen un campo semántico los términos que tienen un conjunto de *rasgos semánticos* en común y que pertenecen todos a la misma clase gramatical, o "parte del discurso".



Según el **análisis componencial**, el significado de una palabra es analizable en rasgos, es decir, en partes o elementos o partes elementales, o características, o propiedades de significado, “trozos” abstractos que percibimos dentro del todo constituido por el significado.

Para llegar a los rasgos o componentes semánticos, se puede ver dentro de un campo algunos términos y preguntarnos: ¿qué es lo que diferencia a los significados de los distintos términos entre sí?; ¿cómo son utilizados en sus “valores adecuados”? La finalidad es poder llegar a conclusiones lógicas para poder explicarlas y elaborar actividades que ayuden a los alumnos a desarrollar habilidades de uso. Por ejemplo, las preposiciones en cuestión (“**in**”, “**on**” y “**at**”) sirven para establecer relaciones espaciales entre dos elementos, sin embargo, cada una tiene un uso específico.



Otro principio interesante de este análisis es de la universalidad. El análisis componencial considera que los componentes semánticos utilizados para describir el léxico de una lengua deben servir también para describir el léxico de otra, y que, por lo tanto, los mismos componentes semánticos se vuelven a encontrar totalmente, o por lo menos parcialmente, subyacentes en las distintas palabras de las distintas lenguas. De esta manera, aunque existan diferencias a nivel “físico”, si los alumnos comprenden los

"significados", llevarán a cabo un reconocimiento de significados "universales", no de un listado de palabras nuevas por aprender.

Uno de los problemas expuestos en este trabajo es el de la falta de explicaciones lógicas que los alumnos necesitan al utilizar las preposiciones "*in*", "*on*" y "*at*" para expresar relaciones espaciales. Pensamos al respecto que los rasgos de naturaleza "conceptual" no bastan para explicar otros significados de las preposiciones, ya que es evidente que no es posible dejar de lado totalmente algunos elementos estilísticos y combinatorios que forman parte importante del significado; por ello nuestro interés en las aportaciones de la Lexicología.

Existen rasgos que se refieren no al mero valor lógico semántico, sino a rasgos de carácter sintáctico (sintagmático), concernientes a las modalidades de uso de la palabra en términos de estilo, de registro expresivo y de adecuación a la situación comunicativa. A estos rasgos se les conoce como rasgos "sintácticos" y "pragmáticos" (estos últimos se explican en el siguiente apartado).

Son rasgos sintácticos aquellos que especifican las propiedades de las palabras para combinarse con otras (o mejor dicho, de los significados para combinarse con otros significados), y que identifican la naturaleza gramatical de las mismas. Entonces podemos concluir que las preposiciones "*in*", "*on*" y "*at*" para expresar relaciones espaciales deben combinarse con otras palabras respondiendo a aspectos gramaticales y situacionales.

Por ejemplo, en el *Diccionario Oxford Escolar* (1996) *PARA ESTUDIANTES MEXICANOS DE INGLÉS Español/Inglés – Inglés/Español* Madrid: Oxford University Press, encontramos lo que ellos llaman una “nota gramatical” que ayuda al estudiante a considerar aspectos lexicológicos aun estando en un *nivel básico* (etapa inicial) del aprendizaje de la LE. Es decir, la combinación de un elemento uno (sustantivo (*realizador*)) o frase (*realizador* y complementos) con un elemento dos (sustantivo (*espacio*)), es decir, el elemento uno se encuentra en el espacio/universo/perspectiva que representa el elemento dos.

...se utiliza **at** para referirse a **edificios** donde la gente trabaja, estudia o se divierte: *Están en el colegio.* “They’re at school.” ⊕ *Mis padres están en el cine/teatro.* “My parents are at the movies/theater.” ⊕ *Trabajo en el supermercado.* “I work at the supermarket.”

2.5.2 Pertinencia pragmática de las preposiciones “*in*”, “*on*” y “*at*” para expresar relaciones espaciales

Es indudable que la visión de las cosas, lo que sabemos del mundo y del ambiente en que vivimos, las creencias, los valores, las actitudes que tenemos, etc., determinan el “significado” de manera fundamental. El “significado” es determinado también por las experiencias vividas por la comunidad social o por cada individuo.

El uso de la lengua en una comunidad social determinada actúa sobre todo de dos maneras en relación con el significado de las palabras: hace que se especialicen ciertos términos, que resultan connotados sociolingüísticamente, y evocan el ámbito en que son utilizados; hace variable el significado, dependiendo de la situación comunicativa en que los términos son usados en distintas ocasiones.

Por situación se debe entender no solamente la suma de los elementos físicamente presentes durante el hecho de comunicación lingüística (hablante, receptor, otros actores, tiempo, lugar, cosas, etc), sino también el contexto lingüístico en que se inserta la frase o el término en consideración.

Por ejemplo, el *Diccionario Oxford Escolar (1996) PARA ESTUDIANTES MEXICANOS DE INGLÉS Español/Inglés – Inglés/Español*. Madrid: Oxford University Press, incluye esta nota en la entrada de la “**en**” refiriéndose a la preposición “**at**”:

Quando nos referimos a un lugar sin considerarlo un área, sino como punto de referencia, utilizamos **at**. *Espérame en la esquina*. “Wait for me at the corner.” ⊕
Nos encontraremos en la estación. “We’ll meet at the station.”

Un segundo aspecto pragmático al utilizar “**at**” es cuando queremos expresar la idea de estar en la casa o negocio de alguien. La forma de decirlo en inglés es utilizando esta preposición con una frase donde al nominador se le añade un apóstrofe para que exprese la pertenencia.

We had a great evening **at** Philip’s.

Ring up and see if Jacqueline is **at** the Smiths’, could you?

Un tercer aspecto pragmático contempla la diferencia al utilizar “**in**” o “**at**” para expresar que alguien (o algo) se encuentra en un “edificio”. Utilizamos la primera para aclarar que se encuentra “dentro” de este lugar. “**At**” por consiguiente nos dará diferentes ideas: 1) estar dentro; 2) en los alrededores, o 3) simplemente fuera del edificio en cuestión. Thomson y Martinet (1986) lo ejemplifican de la siguiente forma:

*If someone is “**at the station**” he could be **in the street outside**, or **in the ticket office/waiting room/restaurant** or **on the platform**.*

Un cuarto aspecto pragmático de “**at**” es preceder nominadores de actividades grupales:

At a party **at** a meeting **at** a concert **at** a lecture **at** a match

Un quinto aspecto pragmático al referirnos a direcciones es cuando utilizamos “**at**” para el nominador *dirección* (localización de una vivienda) y el *número* y la *calle*. Viene después el uso por comunidad lingüística para hablar de la calle (“**in**” (Inglés Británico) “**on**” (Inglés Americano)). Finalmente, “**on**” lo ocupamos para dar el número del piso.

Are you still **at** the same address?

They live **at** 73 Albert Street.

He lives **in** Goya Street. (Inglés Británico)

She lives **on** Goya Street. (Inglés Americano)

We live **on** the third floor.

Un sexto aspecto pragmático es para explicar la diferencia al utilizar “**on**” o “**in**” al respecto de una línea divisora. “**On**” se utilizará para hablar de la posición sobre esa línea sin cruzar el límite, pero “**in**” servirá para aclarar la posición de algo que, de hecho, forma parte de la línea.

His house is **on** the way from Aberdeen to Dundee.

Stratford is **on** the river Avon.

There’s a misprint **in** line 6 on page 22.

Who’s the good-looking boy **in** the sixth row.

Un séptimo aspecto pragmático se enfoca al transporte. Hay dos formas de utilizar “**in**” y “**on**”. Utilizamos “**on**” (y “off”) para hablar de abordar/subir camiones, aviones y trenes así como motocicletas, bicicletas y caballos para viajar. Pero para hablar de abordar/subir automóviles privados y botes, utilizamos “**in**” (y “out (of”)”).

He’s arriving **on** the 3.15 train.

We’re booked **on** flight 604.

Jump **in** and I’ll drive you to the station.

Un octavo aspecto pragmático con respecto a la preposición “**on**” también tiene el sentido de estar “sujeto” algo a otra cosa.

Why do you wear that ring **on** your first finger?

There aren’t many apples **on** the tree this year.

Probablemente, un material importante dentro de la pertinencia pragmática de tal o cual elemento lingüístico sea el proporcionado por la misma competencia del hablante de una determinada lengua, por los conocimientos que tiene en relación con las palabras que utiliza y por los juicios implícitos y/o explícitos que está en condiciones de dar sobre el significado de las frases o de las palabras.

Sin embargo, en muchos casos los hablantes nativos no están “conscientes” de ciertos usos para explicarlos de manera lógica y no resultan lo suficientemente esclarecedoras sus respuestas pues “así se dice en nuestra lengua”.

Creemos importante por lo anterior hablar de rasgos pragmáticos, aquellos que especifican la pertenencia de las palabras a registros particulares, su frecuencia de uso, las connotaciones que las vinculan a determinadas situaciones o ambientes, y la intención comunicativa del hablante.

El examen de los rasgos semánticos, sintácticos y pragmáticos permite también explicar la tradicional distinción entre significado léxico y significado gramatical, además de la que existe entre denotación (la primera palabra con la se nombra a un objeto) y connotación (darle a una palabra otro significado, además del primero).

Los rasgos que hemos llamado pragmáticos son particularmente importantes desde el punto de vista sociolingüístico, pues vinculan la estructura del sistema lingüístico con su uso por parte de la comunidad hablante y con las variaciones que sufre la lengua dentro de las concretas exigencias y realizaciones comunicativas de una sociedad.

En sí las aplicaciones de otras disciplinas lingüísticas al estudio gramatical son en el sentido de mejorar la *competencia comunicativa* que, en términos generales, Berruto (1979: 223) concibe como:

“...la capacidad de producir frases apropiadas a la situación, donde por apropiadas se entiende gramaticalmente correctas, significativas y sociolingüísticamente adecuadas.”

2.6 Galperin y la *actividad orientadora*

En este apartado deseamos aplicar a nuestro trabajo algunas ideas de P.Y. Galperin, que se encuentran en su obra **Introducción a la psicología, un enfoque dialéctico (1976)**.

En el capítulo tres de la obra antes mencionada él se refiere al *reflejo síquico del mundo externo e interno* del individuo. En este punto Galperin expresa que los objetos que el individuo percibe son reflejados por medio de **imágenes**, las cuales le ayudan a identificar sus **propiedades**, es decir, sus **rasgos esenciales** y las relaciones que

guardan unos con otros (que podemos expresar por medio de la lengua); así también, la representación del sujeto mismo lo ayuda a orientarse y determinar sus acciones.

Al ligar este concepto de las imágenes con el tema de las preposiciones en inglés “*in*”, “*on*” y “*at*” para expresar relaciones espaciales, sabemos que el alumno puede percibir las relaciones entre los objetos entre estos y él mismo, y expresarlas por medio de su LM de manera automática (porque la conoce y domina). Por otra parte, las necesidades, que se encuentran en el mundo interno del sujeto, lo mueven a actuar.

Particularmente hablando del uso de estas preposiciones, cuando el alumno desea expresar dichas relaciones utilizando el inglés como LE y en una situación inicial del aprendizaje de dicha lengua, busca un camino adecuado a la satisfacción de esta necesidad, pero no de forma automática, como lo haríamos utilizando nuestra LM.

El alumno debe elegir el camino más consciente para actuar (debe ser racional y oportuno), determinar el contenido concreto de la acción (**cómo y por qué debe hacerlo así**) y adaptarla a las condiciones del momento (como etapa inicial del aprendizaje del inglés como LE, los casos en que se presenten el uso de las preposiciones en inglés “*in*”, “*on*” y “*at*” deben ser muy generales y fáciles de entender).

Todo ello convierte la situación en una *tarea a resolver*, es decir, en términos de Galperin, requiere de una “actividad orientadora”. Cabe aclarar que la orientación toma lugar hasta que aparece una “contradicción activa”; en otras palabras, el individuo necesita actuar de manera diferente a como está acostumbrado (automáticamente). Al respecto podemos hablar de una “contradicción activa” (diferencias) entre el uso de las preposiciones en el sistema de la LM y el de la LE (que implicaría llevar a cabo una “orientación parcial”, ya que es un mismo concepto que se expresa de manera diferente en la LE).

Al retomar la función de las imágenes como representación de los objetos, es importante mencionar que éstas también le permiten al sujeto hacer suposiciones (mentalmente hablando) y así abrir el campo de las acciones posibles, obviamente dentro de las condiciones dadas y no arbitrariamente, es decir, lingüísticamente hablando es importante conocer algunas características de la LM y la LE y ubicar lo que permiten las regularidades y la norma de ambas lenguas.

El alumno, como sujeto que actúa con una finalidad y que cuenta con experiencias pasadas, al recibir nueva información la reelabora tomando en cuenta las “condiciones internas y externas” a él para orientarse. Es entonces necesario que tomemos en cuenta que analizará las situaciones para llevar a cabo una actividad práctica, y la falta de conocimiento de ciertas circunstancias (pragmáticas y léxicas) puede llevarlo a cometer errores.

En otros casos, la *sobrevaloración* de algunas circunstancias lleva a la pérdida de mejores posibilidades de utilización de las preposiciones en inglés “*in*”, “*on*” y “*at*” para expresar relaciones espaciales. Por ejemplo, la estrategia de sobregeneralización es muy frecuente entre los alumnos, ya que desconocen la especificidad de las relaciones que pueden expresar cada una de estas preposiciones en inglés. Aunado a esto, en español (considerado en este trabajo como la LM de los alumnos) la preposición “*en*” puede en algún momento (según el contexto) sustituir a las tres.

Galperin también habla de la secuencia de “tareas” para comprender una situación dada y llevar a cabo una actividad orientadora más eficaz que describiremos a continuación aplicándolas a nuestra investigación:

1. Análisis de la situación (examen de la “novedad”): confrontación entre dos sistemas lingüísticos al querer expresar relaciones espaciales LE vs. LM (inglés vs. español).

2. Distinción del objeto de necesidad actual: uso correcto y apropiado de las preposiciones “*in*”, “*on*” y “*at*” en inglés como LE para la expresión de relaciones espaciales.

3. Aclaración del camino a seguir para alcanzar el <<objetivo>>: identificar qué elementos están involucrados en las relaciones que se están estableciendo por medio de las preposiciones “*in*”, “*on*” y “*at*” (contexto); utilizar “medios de ayuda” (criterios, modelos, que aumentan la efectividad de las acciones); plantear posibles respuestas (racionales y pertinentes).

4. Regulación de la acción a lo largo del proceso de ejecución (control y corrección): revisar información acerca del uso de las preposiciones en términos pragmáticos y lexicológicos, valorar la especificidad de la LE, aprovechar conceptos de la LE y aplicarlos (qué es una relación espacial entre objetos, cómo lo hacemos en la LM). El profesor debe constantemente “reforzar” las acciones tomadas para controlar las acciones del alumno, no solamente con un sí o un no, sino también incluyendo una orientación para saber cuánto y hacia dónde se ha desviado su objetivo.

Al considerar que las necesidades pueden ser satisfechas con los objetos que se encuentran en el mundo que nos rodea, podemos decir que la búsqueda es racional y tiene sentido; por ello, el individuo debe elaborar un camino y visualizar los pasos a seguir para alcanzar su objetivo.

Todos estos pasos tienen una función específica a lo largo del camino y el alumno debe estar familiarizado con cada uno de ellos para identificar las relaciones entre las partes y el objetivo y lograr un aprendizaje significativo (búsqueda y conocimiento de un nuevo objeto o posición).

La **actividad orientadora** también está caracterizada por ser constante y activa ya que los componentes, los objetos y las relaciones se encuentran en continuo cambio, y el individuo, por ende, debe considerar esto para actuar de manera adecuada.

2.7 Vygotski y el *aprendizaje social*

Otra concepción importante para los fines de nuestro trabajo es la teoría de L. S. Vygotski, quien postulaba, como base de su teoría de aprendizaje, la *actividad como proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos*. Éstos son proporcionados por la cultura o medio social y transforman la realidad en lugar de imitarla. Hay dos tipos de instrumentos: las **herramientas**, que están orientadas externamente, modifican el entorno para adaptarlo al sujeto, y los **signos**, que están orientados internamente, modifican a la persona en su entorno (sistemas de comunicación, numéricos, escritura, entre otros).

Este autor está interesado en la mediación de los signos en las *funciones psicológicas superiores* y en la *conciencia*, principalmente en sus estudios sobre formación de conceptos. Dicho proceso, según Vygotski, se da del exterior al interior del sujeto, lo que Vygotski consideraba *internalización de las acciones externas en acciones internas*, por lo que lo llamó la *ley de la doble formación* en Pozo (1989: 196):

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero entre personas (intersicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.”

Para Vygotski existen dos tipos de conocimientos: el “efectivo”, que el alumno lleva a cabo de manera autónoma, y el “potencial”, que el alumno adquiere con ayuda de otras personas (iguales o profesor) o de instrumentos mediadores. Vygotski acuñó un término para explicar la distancia entre estos dos tipos de conocimiento: la *Zona de Desarrollo Próximo*. Es aquí donde nosotros (educadores) debemos ocuparnos de que el proceso de “instrucción” tenga relevancia educativa.

La formación de conceptos parte de las generalizaciones que hacemos de acuerdo con nuestro desarrollo cognoscitivo (*espontáneos* y *científicos*) y pasa por tres etapas hasta llegar a la de los *conceptos verdaderos*: las compilaciones inorganizadas, los complejos y los pseudoconceptos.

Expresamos mayor interés por los *conceptos verdaderos* por cuatro razones: 1) forman parte de la instrucción (aprendizaje formal); 2) forman parte de un sistema (jerarquizado); 3) se adquieren a través de una toma de conciencia de la propia actividad mental (reflexión), y 4) implican una relación especial con el objeto basada en la internalización de la esencia del concepto.

El papel de la escuela es favorecido por Vygotski, ya que la ve como institución que promueve prácticas socioculturales específicas que transmiten saberes considerados legitimados. Asimismo, proporciona contextos propicios para el desarrollo cultural-social e individual de los sujetos (habilidades, valores, actitudes y normas), para la reestructuración y autorregulación de las funciones psicológicas superiores, y para la adquisición de experiencia y desarrollo de la reflexión.

El papel del profesor podemos explicarlo conjuntamente con el término de *andamiaje*. Dado que el *agente cultural* tiene una *actuación directiva* al promover *zonas de construcción*, debe conocer los usos funcionales de saberes e instrumentos, a fin de planear acciones cuyo objeto sea desarrollar las funciones psicológicas superiores del alumno y éste pueda apropiarse del uso adecuado de esos saberes.

En este caso el profesor como *experto* creará un sistema de ayudas y apoyos (*andamiaje*) para promover el traspaso del control sobre el manejo de los saberes por parte del *novato* (alumno). Es decir, el *andamiaje* es un apoyo estratégico para elaborar construcciones necesarias para aprender contenidos. Baquero (1996) nos proporciona tres características de éste: 1) es ajustable a las necesidades de aprendizaje; 2) es transitorio o temporal; 3) es explicitado (audible y visible) y tematizable.

2.8 Conclusiones del capítulo

En este capítulo nos referimos a aspectos teóricos que fundamentan nuestra investigación. Comenzamos con el apartado de *enseñanza y aprendizaje* de una LE, ya que quisimos establecer la línea de nuestra investigación respecto de estos dos conceptos desde las perspectivas de los *paradigmas cognitivo y sociocultural*. Ambos paradigmas trabajan con los dos aspectos del alumno: el individual y el social. Nos interesa enfatizar la importancia de ambos para el aprendizaje significativo en un contexto escolar pertinente y para el papel del profesor como orientador del proceso de aprendizaje.

En el segundo apartado brevemente explicamos el concepto de *cultura*, los beneficios del estudio contrastivo de lenguas y culturas, así como los factores que podemos -y debemos- tomar en cuenta para mejorar la clase de lenguas a partir de nociones culturales.

En el tercer apartado revisamos diferentes conceptos de *estilos de aprendizaje* y sus características. Hicimos una clasificación de éstos de acuerdo con diferentes perspectivas: los *sentidos* (visuales, auditivos y táctiles), la *cognición* (independientes y dependientes de campo) y la *personalidad* (reflexivos e impulsivos). Determinamos que el conocimiento de éstos nos llevará a diseñar materiales más completos y variados, que ayuden a los alumnos a identificarse con una o varias categorías, y así lograr un aprendizaje más eficiente.

El cuarto apartado habla acerca de las *estrategias de aprendizaje de la lengua*. Describimos la función de las estrategias en el ser humano como *planes de actuación para resolver problemas* y, en específico, al aprender una lengua. Oxford (1990) nos orienta explicando que hay dos tipos: *las directas* (que se desarrollan en los planos cognitivo, memorístico y compensatorio, directamente relacionados con la lengua meta)

y *las indirectas* (que se desarrollan en los planos metacognitivo, afectivo y social de todo ser humano al aprender una lengua meta).

En el mismo apartado aclaramos que nuestro interés se centra en las *estrategias cognitivas*. Éstas tienen que ver con la construcción del conocimiento a partir del análisis de las situaciones de aprendizaje y les siguen la transformación y la síntesis de lo que se va a aprender.

Nuestro interés se centra específicamente en la *transferencia* y *generalización* y sus polos opuestos: la *interferencia* y la *sobregeneralización*. Creemos que tanto la transferencia como la generalización ayudan a nuestros alumnos (adultos) a comprender de mejor manera cierto material lingüístico y la relación que tiene con su LM para evitar explicaciones redundantes. Sin embargo, la *interferencia* y la *sobregeneralización* como respuesta a explicaciones poco lógicas, excesiva carga de material lingüístico y poco conocimiento de la lengua (debido a la etapa en la que se encuentran (inicial)), los lleva indefectiblemente al error y los frustra.

En el quinto apartado incluimos lo referente a la complementación del estudio gramatical con el léxico y el semántico. Revisamos *la gramática* como *estudio de la lengua en tres aspectos* (forma, estructura, significado), y los *tipos de gramáticas* existentes (pedagógica, descriptiva y prescriptiva) y sus *dos corrientes*: la gramática formal y la funcional, que conjuga el sistema con su uso.

Es por esto que incluimos *dos disciplinas* que enriquecen las explicaciones gramaticales: la *Lexicología* y la *Semántica* (en específico la *Pragmática*). La Lexicología nos plantea el término de *unidad léxica* para hablar de origen, forma y significado de las palabras como formas complejas.

Del aspecto psicológico y situacional de las combinaciones de las palabras se encarga la *Semántica*, mientras que la *Pragmática Lingüística* se ocupa más propiamente de la interacción entre los hablantes.

Evaluamos, asimismo, dos perspectivas del significado: la *conceptualista* de Saussure y la *contextual* de Malinowsky. Ésta última nos parece más apegada a la realidad porque considera el contexto como eje para la toma de decisiones y resalta el papel del ser humano como ser social que necesita un sistema para interactuar con otros.

Uno de los subtemas de este quinto apartado se refiere a la combinación de las preposiciones “*in*”, “*on*” y “*at*” con otras palabras, el cual reforzamos con ejemplos a fin de aclarar conceptos.

Otro de los subtemas de este apartado se refiere a la pertinencia pragmática de las preposiciones antes mencionadas. También incluimos ejemplos y explicamos las notas que encontramos en diccionarios y gramáticas. La finalidad de estos dos subtemas es reunir información que se encuentra dispersa y poder transferirla al siguiente capítulo, donde se verá aplicada.

En los últimos dos apartados incluimos a dos autores que en sus trabajos retoman todo lo revisado anteriormente para fundamentar nuestra investigación: P. Y. Galperin y L. S. Vygotski.

El primero nos explica que el hombre percibe el mundo externo a través de imágenes y que todos los objetos representados presentan características y se relacionan entre sí. Su mundo interno consiste en necesidades que lo mueven a orientarse y actuar para satisfacerlas.

Estas *tareas a resolver* es lo que él denomina *actividad orientadora*, la cual se materializa en cuatro pasos (*Análisis, Distinción del objeto de necesidad actual, Aclaración del camino a seguir y Regulación*). Entonces el aprendizaje es actuar sobre nuestro medio considerando experiencias previas, información disponible, *medios de ayuda*, y regularlo con ayuda de otros por medio de una *secuencia adecuada de tareas*.

El segundo autor también considera la actividad como proceso para transformar el mundo. Al estudiar la conciencia y las funciones psicológicas superiores, explica que la sociedad nos proporciona instrumentos (*herramientas y signos*) para transformar el mundo (externo e interno).

Vygotski también nos habla de la importancia del aprendizaje escolar (formal) y su impacto en el ser humano-social. Este autor visualiza el aula como el lugar ideal para la formación de *conceptos verdaderos* que involucra *desarrollo cognoscitivo, organización, toma de conciencia* entre otros.

La escuela es un contexto que permite que el alumno desarrolle habilidades, valores, actitudes y normas por medio de la reestructuración, autorregulación y reflexión de su aprendizaje.

Explicamos términos tales como: *la ley de la doble formación* de conceptos (de acciones externas a internas); *aprendizaje efectivo* (autónomo) y *potencial* (con ayuda de otros) y *la zona de desarrollo próximo* (la distancia entre estos) donde interviene el profesor. El papel de éste va de la mano con el concepto de *andamiaje*, ya que como *experto* creará un *apoyo estratégico* para que el alumno poco a poco adquiera el control de su aprendizaje.

Capítulo III. Propuesta Didáctica

3 Presentación y práctica

3.1 “Gramática Categorial”

En este capítulo deseamos retomar tanto el concepto de *aprendizaje social* de Vygotski, como de *actividad orientadora* y de *secuencia de tareas* de Galperin, explicados en el capítulo anterior y materializados en lo que Mendoza (2001) denominó **Gramática Categorial**; ello porque para los fines de nuestro trabajo nos orientan de manera significativa en la elaboración de las actividades correspondientes a esta propuesta didáctica.

En su trabajo Mendoza (2001) reconoce que todo aprendizaje es un proceso de *asimilación* que responde a ciertas *regularidades psicológicas generales*. En términos de aprendizaje de una LE centra su atención en el *modelo y funcionamiento* de ésta, que parte de:

1) la formación de imágenes

Realizada por el alumno en *su mente* durante la realización de toda *actividad* y que conlleva una *orientación*. Mendoza describe como *actividad* toda *interacción* que tiene un *objetivo comunicativo* determinado y que requiere del *dominio* de *las estructuras* tanto *psicológica* como *lingüística* de la LE. De esta forma, la *orientación* implica llevar a cabo *acciones* que involucran *pasos estratégicos* que observen una *secuencia*, y *operaciones* que son los *pasos tácticos* o *procedimientos* a seguir.

2) la conceptualización del objeto (LE)

Que es la *abstracción* y *generalización* de los *rasgos esenciales* del objeto, a partir de la aplicación de un *algoritmo de operación* que permite llevar a cabo un *control externo e interno* de las acciones y operaciones materiales realizadas con dicho objeto, en nuestro caso, el enunciado en la LE.

3) la conformación en el pensamiento del “duplicado” del objeto real-ideal (LE)

Considerada la *interpretación semántico-funcional* de la LE que sea *concreta* y *adecuada*, y la formación de un modelo mental de acción con el objeto.

4) la actualización social comunicativa

Es decir, las *acciones materiales* que se convirtieron en *acciones intelectuales*, y que “*se objetivan una vez más en la actividad social del sujeto con otras personas y objetos*” Mendoza (2001: 41).

A partir de estas *regularidades psicológicas generales* del aprendizaje, Mendoza (2001: 42) también considera, para su propuesta, la *teoría de la formación por etapas de las acciones intelectuales* que Galperin planteó y que incluye:

1) la etapa motivacional

En ella surge una *necesidad* de adquirir o desarrollar conocimientos o habilidades.

2) la etapa informativa

También conocida como la de *formación de la base orientadora de la acción (BOA)* y de *provisión del algoritmo de operación*. El profesor proporciona al alumno un *sistema de puntos de referencia* necesarios y suficientes para el trabajo posterior.

3) la etapa de las acciones externas

La información de la BOA se ve reflejada en una “tarjeta de estudio” Mendoza (2001: 44). Esta etapa involucra el *trabajo en equipos* (intercambio, comprobación y análisis del uso de la LE) y la *exteriorización del método* de solución, lo que proporcionará al alumno *seguridad y confianza* y al profesor la *información* necesaria para *controlar* el *trabajo posterior*.

4) la etapa verbal externa

Se eliminan los *apoyos externos* (con posibilidad de remitirse a ellos) para acercarse al *plano teórico*. La *información verbal* que proporciona el alumno implica que inicia el *tránsito* de las *acciones externas* hacia las *internas (generalizaciones)* y la posible *acción independiente*.

5) la etapa de las acciones mentales

Como resultado de todas las acciones anteriores el alumno ya debe poseer una *imagen mental adecuada* de la *LE* y de su *funcionamiento*, así como saber *operar* con ella en su cabeza (aplicar conocimientos/habilidades a la *solución de tareas comunicativas*).

Para tratar la gramática de la LE Mendoza (2001) sugiere que debemos considerar aspectos *sicológicos* (procesamiento de la información), *metodológicos* (descripción) y *didácticos* (presentación), sin dejar de tomar en cuenta la posición de la LM y el carácter de la LE que estudian los alumnos.

El objetivo es *desarrollar conocimientos y habilidades* a través de una pertinente *formación por etapas* que nos conduzca a *codificar o decodificar **sentidos universales*** (comunes en todo pensamiento humano) utilizando los *medios* de la *LE*.



Las *categorías* se actualizan en *palabras* (formas y combinaciones) y enunciados, los cuales tienen *significados nominativos*. Es decir, nombran *sentidos lingüísticos*, ya que representan *conceptos* que surgen por *necesidad* de la *actividad humana* y se encuentran *reflejados* en la *lengua*.

En términos generales Mendoza (2001: 61) adopta en su **gramática categorial** un:

“...enfoque semántico-estructural (del aspecto gramatical de la LE) sistematizando el aprendizaje de la sintaxis sobre una base categorial y caracterizando los enunciados por su dominante de sentido y sus funciones lógicas.”

Es decir, este enfoque propone una presentación de los aspectos gramaticales de una LE en concordancia con las *regularidades del reflejo* de la *realidad objetiva* y del *proceso de conocimiento* (universales). Entonces Mendoza (2001: 62) explica cómo se facilita el *proceso de interiorización* de los *fenómenos lingüísticos* ya que:

“...presupone el avance desde categorías conceptuales que son universales, hacia los diferentes medios con que cuenta la LE en estudio para su expresión, y del “centro” hacia la “periferia” de la misma, o sea, de su expresión más regular y generalizadora de las relaciones materiales hacia su expresión menos regular y más restringida, la cual posee una connotación, una carga más léxica que gramatical.”

Por este motivo el alumno necesita una *descripción* de la LE que le ofrezca una *visión categorial del mundo* (no contradictoria con la ya desarrollada en su LM) y que mejore su *actividad de orientación* en el uso de la LE.

3.2 Presentación significativa

La propuesta didáctica que hacemos presenta las características que propone Mendoza (2001) en su **gramática categorial** y son:

1. Explicitar el **contenido objetivo de la conciencia** (imagen síquica subyacente a la estructura formal de la LE y que es *universal*).
2. Explicitar la **conciencia lingüística del hablante de la LE** (las formas lingüísticas, las *estructuras formales concretas* (con sentido) y específicas de la LE que en términos de Galperin *reflejan los intereses del mensaje discursivo y la interacción comunicativa*).
3. Proveer al alumno de un **código apropiado** que incluya *términos comprensibles* para su *desarrollo mental* y de un *uso discursivo* real. Por ejemplo, con respecto a nuestro trabajo retomamos de Mendoza (2001: 65) los términos:

persona u objeto estado/acción ubicación

Asimismo, adoptamos el término de *mínimo comunicativo* antes revisado Mendoza (2001: 50) y que es *la combinación mínima de formas mutuamente condicionadas, portadoras de un determinado significado tipo y proveedoras de la imagen síquica inicial del contenido semántico del enunciado, ya que las explicaciones en términos gramaticales no tienen el mismo impacto que aquéllas que se basan en imágenes, y le permiten al alumno:*

“...establecer las relaciones materiales que lógicamente pueden/deben combinarse en el enunciado con dicha acción o estado y, consecuentemente elegir/comprender las formas lingüísticas que las expresan.” Mendoza (2001: 68).

Por consiguiente, el alumno desarrolla de manera *gradual y regulada* una *toma de conciencia* de su propio *razonamiento lógico*, así como valora su *capacidad de orientación* en las *situaciones* expresadas en el *mensaje* a partir de su *dominante de sentido* que se “*duplican*” con los *medios* de la LE.

Con respecto a lo anterior, por ejemplo, Mendoza propone como primer paso *clasificar modelos oracionales por sus funciones de sentido* y cita a S.I. Kokórina, en Mendoza (2001: 69 y 70), cuya *clasificación resalta dominantes de sentido* (lo más relevante del enunciado).

Asimismo, propone otras *clasificaciones* que podrían convertirse en factores de éxito del uso de la **gramática categorial**: 1) la *clasificación de las categorías semánticas generales y particulares*, y 2) la *clasificación de las acciones/estados*, que respetan todos los criterios antes mencionados en Mendoza (2001: 73-75).

A continuación presentamos las actividades que parten del uso de una “tarjeta de estudio” Mendoza (2001) la cual incluye la siguiente información:

1. Descripción de la situación comunicativa.
2. Presentación de la *estructura formal* por aprender (en contexto significativo *con sentido* para los *alumnos*).

3.2.1 “Tarjeta de estudio”, materiales y actividades

¿Cómo utilizamos una tarjeta de estudio?

Para expresar cómo se *relacionan* los *objetos* con las *ubicaciones* en las que se *encuentran* o *dónde realizan actividades las personas*, seguimos los siguientes pasos:

1. Establecemos una *situación de relación*.
2. Aclaremos de **quién** (*persona*) o **de qué** (*objeto*) hablamos y describimos el *estado* o la *acción* que *realiza*.

3. Utilizamos una **palabra de relación** para especificar la **posición del objeto** o la **persona** y su **estado o acción**, de acuerdo con la “intención” de quien expresa dicha relación.

4. Especificamos su **ubicación**.

El uso de la tarjeta de estudio implica una secuencia de tareas.

TARJETA DE ESTUDIO 1

1. Descripción de la situación: Un sujeto **A** pregunta a un sujeto **B** dónde se encuentra o realiza una acción estática la misma persona **B** o una persona u objeto **C**.

Situación Categorial: Ubicación en el espacio.

Sentido Dominante: Expresar la acción/estado de una persona u objeto en una ubicación.

4		2
A. Where ubicación	is acción/estado	the coffee? persona/objeto
MÍNIMO COMUNICATIVO		
2		3
B. It persona/objeto	is acción/estado	on posición
MÍNIMO COMUNICATIVO		4 the table. ubicación
“ contacto con superficie ”		

TARJETA DE ESTUDIO 2

1. Descripción de la situación: Un sujeto **A** pregunta a un sujeto **B** dónde se encuentra o realiza una acción estática la misma persona **B** o una persona u objeto **C**.

Situación Categorial: Ubicación en el espacio.

Sentido Dominante: Expresar la acción/estado de una persona u objeto en una ubicación.



TARJETA DE ESTUDIO 3

1. Descripción de la situación: Un sujeto **A** pregunta a un sujeto **B** dónde se encuentra o realiza una acción estática la misma persona **B** o una persona u objeto **C**.

Situación Categorial: Ubicación en el espacio

Sentido Dominante: Expresar la acción/estado de una persona u objeto en una ubicación.



Por medio de esta “tarjeta de estudio” podemos ayudar a los alumnos a identificar los elementos involucrados en la situación comunicativa e identificar su función en el enunciado. Además, al resaltar el “sentido dominante” no caemos en explicaciones “gramaticales” (formales) de la lengua. Tienen la oportunidad de trabajar en equipo y de comentar acerca de los resultados obtenidos.

Los materiales de apoyo que consideramos útiles para enriquecer el uso de la tarjeta de estudio se encuentran descritos en el siguiente apartado. Asimismo, ya incluimos el uso de las tarjetas de estudio en una unidad didáctica a partir del uso de textos para una clase de cuatro habilidades.

MATERIAL	PÁGINA	PRESENTACIÓN
I. AYUDAS VISUALES		
1. “cuadros”	70	ASPECTO DESCRIPCIÓN USO
2. “flashcards”	71	
II. REALIA y JUGUETES		
III. JUEGOS		
✓ III-A. juego de roles “role play”		
1. <i>Guides and Tourists</i>	72	<u>a. Descripción de la situación:</u> <u>b. Material:</u> <u>c. Práctica con:</u> <u>d. Procedimiento:</u>
2. <i>I just moved in!</i>	74	
3. <i>Phone book</i>	76	
4. <i>Tell us about your family!</i>	78	

✓ **III-B- juego de competencia**

- | | |
|---|-----------|
| 1. <i>Where are the things/people?</i> | 80 |
| 2. <i>Memory game</i> | 82 |

a. Descripción de la situación:

b. Material:

c. Práctica con:

d. Procedimiento:

IV. TEXTOS

Unidad didáctica **84**



I. AYUDAS VISUALES

1. “cuadros”

ASPECTO

Para expresar que alguien/algo se encuentra dentro de los *límites de un espacio*, utilizamos “in” combinándolo con nominadores de:

***continente *país * estado * ciudad * bosque * desierto**

DESCRIPCIÓN

Éstos contienen las posibles “unidades léxicas” de combinación de estas preposiciones para expresar relaciones espaciales.

USO

Se colocan como ayudas visuales en las paredes del salón o se obtienen fotocopias para uso individual de los alumnos.

2. “flash cards”

ASPECTO

Para expresar que alguien/algo se encuentra en contacto con

una superficie utilizamos “on”



DESCRIPCIÓN

Serie de imágenes que representen las posibles “unidades léxicas” de combinación de estas preposiciones para expresar relaciones espaciales.

USO

Se colocan como ayudas visuales en las paredes del salón o se obtienen fotocopias para uso individual de los alumnos.

II. REALIA y JUGUETES

ASPECTO



DESCRIPCIÓN

Llevar a la clase “realia” (artículos de uso común) o juguetes (por ejemplo, una casa de muñecas).

USO

Los alumnos no sólo ven la “imagen”, también pueden “manipularla”. Es decir, les permitimos acercarse al tema con más herramientas físicas.

III. JUEGOS

III-A. juego de roles “role play”



1. Guides and Tourists

a. Descripción de la situación:

- A.** Usted es extranjero y se encuentra de visita en el centro de la Ciudad de México. Desea localizar un servicio, comprar un artículo o visitar alguna zona arqueológica.
- B.** Usted es un guía de turistas y tiene que explicar a “A” dónde se localiza el servicio que necesita, dónde se compra lo que busca o dónde se encuentra tal o cual zona arqueológica.

b. Material:

Mapa del lugar por visitar (Centro de la ciudad de México)

c. Práctica con:

1. "in", "on", "at"
2. Vocabulario: calles/direcciones/servicios

d. Procedimiento:

1. El profesor forma parejas y explica la situación.
2. Los alumnos tienen oportunidad de prepararse. Los alumnos que actuarán como guías de turistas pueden inventar el nombre de su compañía y los servicios que ofrece. Los que desempeñarán el papel de extranjeros pueden hacer una lista de lo que quieren o necesitan localizar.
3. El profesor monitorea el trabajo de ambos equipos y orienta a los alumnos acerca del uso de "in", "on" y "at".
4. La presentación del juego de roles debe considerar el número de parejas y el tiempo de que se dispone.
5. Cambio de rol.

Otras opciones con mapas:

1. Los alumnos traen a la clase mapas de lugares que hayan visitado o les gustaría visitar y exponen en clase con qué servicios cuentan y dónde se localizan.

2. Los alumnos dibujan mapas de los alrededores de sus casas. Con un compañero comentan sobre los servicios en su vecindario.



2. I just moved in!

a. Descripción de la situación:

- A.** Recientemente acabas de cambiarte de casa para vivir solo(a) y hay artículos que no has puesto en su lugar; por lo tanto, necesitas un poco de ayuda de un amigo para acomodarlos. Pregúntale dónde puedes ubicarlos.
- B.** Tu amiga(o) acaba de cambiarse de casa recientemente para vivir solo(a) y todavía no acomoda algunos artículos en su lugar. Ayúdalo(a) a ordenar los artículos. Indícale dónde sería el mejor lugar para ponerlos.

b. Material:

1. Una imagen de una casa vacía o con una de las habitaciones de la casa (una cocina, un estudio, una recámara).

2. Lista de 10 (o más) artículos para colocar en la habitación (5 listas diferentes).

3. Pregunta en el pizarrón

“Where would you put a “vase”?”

“Where should I put the “knives”?”

c. Práctica con:

1. "in", "on", "in front of", "next to", etc.
2. Vocabulario: artículos de la cocina, recámara, del baño, de la sala, etc.

d. Procedimiento:

1. El profesor forma parejas y explica la situación.
2. Les entrega el material y les recuerda que B debe dibujar los artículos de la lista en la casa/habitación durante la plática. A nos indicará dónde los pusieron finalmente.
3. El profesor monitorea el trabajo de las parejas y orienta a los alumnos acerca de los usos de "in", "on" y "at".
4. Finalmente el profesor verifica el trabajo pidiendo a una o dos parejas que expongan lo que hicieron con los artículos.
5. Cambio de rol.

Otras opciones:

1. El profesor y los alumnos traen a la clase artículos (juguetes/"realia") y simulan una habitación con una escenografía. Los alumnos tendrán que colocar los artículos en los lugares correspondientes.
2. El dibujo ya puede traer los artículos ubicados en lugares "incorrectos o inapropiados" y los alumnos nos pueden indicar en qué lugar estaban y en dónde decidieron ponerlos.



3. Phone book

a. Descripción de la situación:

- A. Deseas elaborar una agenda telefónica con compañeros de clase y tienes que hacerles preguntas para que te proporcionen la información que necesitas.
- B. Responde a las preguntas que te haga A y asegúrate que tenga la información correcta.

b. Material:

1. Formato para llenar con estos datos:

<i>Name</i>	<i>Address</i>	<i>School/Work</i>
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2. Preguntas en el pizarrón:

What´s your full name?

Where do you live?

Where do you work?

3. Notas en el pizarrón:

Sobre las unidades léxicas de combinación de las preposiciones con las direcciones.

c. Práctica con:

1. “in”, “on” y “at”

2. Vocabulario: números.

d. Procedimiento:

1. El profesor forma parejas y explica la situación.

2. Entrega el formato de la agenda telefónica y les pide a los alumnos que cambien de pareja 2 veces más para tener la información de 3 compañeros en total. Les recuerda el uso de la “tarjeta de estudio”, así como tomar en cuenta las preguntas y las notas del pizarrón.

3. El número de entrevistas dependerá del tamaño del grupo, así como del tiempo disponible para llevar a cabo la actividad, monitorear el desempeño de los alumnos y orientarlos.

4. Cambio de rol.



4. Tell us about your family

a. Descripción de la situación:

- A.** Usted va a tener una entrevista de trabajo y el encargado de la entrevista desea saber cómo y con quién vive usted para conocer un poco más su ambiente familiar. Responda a las preguntas de manera breve.
- B.** Usted es un entrevistador y desea conocer el entorno familiar del entrevistado. Haga las preguntas correspondientes y tome notas.

b. Material:

1. Formato para llenar por duplicado con estos datos:



Name: _____	Date: _____			
I live in: a house _____	an apartment _____	other _____		
Address: _____				
Occupation: _____				
Family Members (including me) 1 2 3 4 more _____				
Relationship:				
1. father _____	2. mother _____			
3. brother _____	4. sister _____			
5. other _____				
Occupation:				
1. _____	2. _____	3. _____	4. _____	5. _____

2. Preguntas en el pizarrón:

What's your full name?

Where do you live?

What do you do?

Whom do you live?/Who do you live with?

What do they do?

c. Práctica con:

1. “in”, “on” y “at”
2. Vocabulario: la familia, ocupaciones, números.

d. Procedimiento

1. El profesor forma parejas y explica la situación.
2. El profesor entrega el formato por duplicado a los alumnos A para su llenado. Los alumnos B tienen que revisar las preguntas en el pizarrón por si tienen alguna duda y necesitan orientación.
3. Los alumnos A entregan uno de los formatos a B para que haga las preguntas correspondientes. A puede apoyarse con el formato que llenó para responder.
4. El profesor monitorea el desempeño de los alumnos y los orienta en caso necesario.
5. Cambio de rol.

III-B. juegos de competencia

El propósito de estos es desarrollar en los alumnos las respuestas automáticas con la ayuda de imágenes solamente.



1. Where are the things/people?

a. descripción de la situación:

Para ganar participaciones en equipos van a jugar. Necesitan buscar en el menor tiempo posible las cosas o las personas que les indique el profesor en el material que les proporcione. Siguen las indicaciones para que gane su equipo el mayor número de participaciones posibles.

b. material:

1. Retroproyector
2. Acetato/copia de un espacio con una suma considerable de personas u objetos que se encuentren en diferentes posiciones.

c. práctica con:

1. “in”, “on” y “at”
2. Vocabulario: reciclaje de todo lo visto anteriormente (mobiliario, calles, servicios, etc.)

d. procedimiento:

1. El profesor divide la clase en 2 ó más equipos.
2. El profesor puede proyectar la imagen para todo el grupo, o bien entregar a cada uno de los alumnos la copia.

3. El objetivo del juego es acumular participaciones al repasar las preposiciones “in”, “on” y “at” para expresar relaciones espaciales.
4. El profesor hará preguntas acerca de la posición de las personas u objetos en el espacio. El alumno del equipo que levante la mano primero al finalizar la pregunta, tendrá la oportunidad de responder.
5. El equipo ganador es el que acumule el mayor número de participaciones.



2. Memory game

The flowers are in the vase

a. descripción de la situación:

Para ganar participaciones en equipos van a jugar. El memorama consiste en encontrar pares. En este caso tendrás un dibujo/imagen y necesitas encontrar el enunciado que la describa. Siguen las indicaciones para que gane su equipo el mayor número de participaciones posibles.

b. material:

1. El profesor recolecta 12 imágenes que representen relaciones espaciales entre objetos o personas (o combinados) de tamaño carta. Después los pega en hojas de colores que tengan impresas las letras (A – L).
2. El profesor escribe/imprime en otras hojas de colores los 12 enunciados correspondientes a las imágenes utilizando las preposiciones “in”, “on” y “at”. Después en la parte de atrás de las hojas escribe/imprime en desorden los números (1 – 12).

c. práctica con:

1. “in”, “on” y “at”
2. Vocabulario: reciclaje de todo lo visto anteriormente (mobiliario, calles, servicios, etc.)

d.procedimiento:

1. El profesor divide la clase en 2 ó más equipos.
2. El profesor acomoda las hojas en el pizarrón, del lado izquierdo las letras y del derecho los números.
3. El profesor señala el orden de los turnos.
4. Los alumnos tienen que escoger una letra y un número. Los alumnos tienen que fijarse si corresponde la imagen con el enunciado, si es correcta su opción ganan una participación o un punto. El turno es del siguiente equipo.
5. El equipo ganador es el que acumule el mayor número de participaciones o puntos.



IV. TEXTOS

El propósito de estas actividades es permitir al alumno ver materializado el uso de estas preposiciones en un texto corto y a la vez visualizar las imágenes que trata de proyectar

el autor. Con el fin de evaluar la comprensión de los alumnos en cuanto al uso de estas preposiciones el profesor debe proveer a los alumnos con la información cultural necesaria para ello.

Características de los textos

1. El profesor debe proporcionar textos cortos, con imágenes y acordes al nivel de los alumnos (etapa inicial del aprendizaje del inglés como LE).
2. Los alumnos deben llevar a cabo toda una serie de actividades que involucren las cuatro habilidades (comprensión oral y escrita, expresiones oral y escrita).
3. Los textos pueden incluir descripciones, cuentos cortos, fábulas y “comics” (historietas).
4. Las actividades pueden ser desarrolladas en clase o como tarea.

A continuación presentamos una *unidad didáctica* que considera el *uso de textos* en la clase de *cuatro habilidades* para trabajar con este tema.

3.2.2 Unidad didáctica y conclusiones

Los contenidos que hemos decidido incluir en esta unidad didáctica responden a **necesidades** que en general presentan alumnos **adultos** en su **aprendizaje del inglés como LE en etapa inicial**. Decidimos no utilizar el término “nivel básico” porque resulta limitante para nuestra investigación. Podemos encontrarnos con alumnos que tengan nociones sobre el tema pero que no lo han asimilado, o con aquellos que verán el tema por primera vez. En ambos casos será la primera vez que vean **esta presentación** del tema.

La **experiencia** que hemos tenido como **docentes** nos hizo percatarnos de varios puntos para dicha presentación:

1. El **manual** y/o el **método** que el profesor haya decidido utilizar o que se le haya proporcionado para la clase contempla una **secuencia** de **aprendizaje** de **contenidos**. Sin embargo, para esta unidad didáctica el alumno ya debe **conocer** y **manejar** el siguiente *vocabulario* y *gramática*:

Vocabulary	Grammar
People	Verb to be/other verbs
Colors	Subject
Family	Subject Pronouns
Animals	Possessive Adjectives
Furniture	Possessive Pronouns (´s)
	Word order
	Wh-Questions (What/Where/How many)
	Short answers
	There is/There are
	Singular/Plural
	Adjectives

2. El profesor ya ha comenzado con el curso. Es decir, tuvo la **libertad** de manejar los **contenidos previos** a la **introducción** de este tema de la manera que él creyó más conveniente. Recomendamos **revisar** la **terminología** de las **tarjetas de estudio antes** de la clase ya que los **alumnos** podrán **dirigirse** al **profesor** para aclarar **dudas**.

3. Una de las **partes medulares** de la unidad didáctica está en **español**: *la presentación de las tarjetas de estudio*. Quisimos **considerar** y **aprovechar** las **características** de nuestros **alumnos** (véase Capítulo I apartado 1.3).

4. El **objetivo** es proporcionarle al alumno **otra perspectiva** del tema. Una **visión** más **lógica**, **concreta** y **sin términos gramaticales**. Asimismo, incluimos un **espacio** después de cada tarjeta de estudio para que **exprese** sus **conclusiones**. Las cuales podrá revisar cuando lo **necesite** o así lo **desee**.

5. El **orden** de la **presentación** de la unidad didáctica se debe al **grado** de **complejidad** que presenta cada **tarea**. Creemos que lo mejor para los alumnos es:

1) Tener claro qué van a aprender a hacer y cómo.

2) Activar conocimientos previos (vocabulario/gramática) para resolver tareas.

3) Centrar su atención en alguna actividad (escuchar/leer/hablar/escribir) para resolver tareas.

4) Utilizar diferentes *ayudas* para completar las *tareas* (tarjetas de estudio/visuales/compañero(s)/profesor).

5) Aplicar lo aprendido en un contexto real y relevante para el alumno.

A continuación presentamos la unidad didáctica para el desarrollo de habilidades de uso de las preposiciones **in**, **on** y **at** para la expresión de relaciones espaciales en la etapa inicial del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Unidad didáctica

Índice	Página
STUDENT'S GUIDE	
I. CHECK	88
II. "Tarjetas de estudio" y NOTAS	89
III. VOCABULARY	92
IV. LISTENING (one)	93
V. READING (one)	94
VI. SPEAKING (one)	96
VII. LISTENING (two)	96
VIII. READING (two)	97
IX. SPEAKING (two)	98
X. DICTATION	98
XI. WRITING	99
TEACHER'S GUIDE	
I. CHECK	100
II. "Tarjetas de estudio" y NOTAS	101
III. VOCABULARY	104
IV. LISTENING (one)	106
V. READING (one)	108
VI. SPEAKING (one)	110
VII. LISTENING (two)	110
VIII. READING (two)	113
IX. SPEAKING (two)	114
X. DICTATION	114
XI. WRITING	115
Text 1: <u>"Picture description"</u>	117
VISUAL AID 1	118
Text 2: <u>"My granny's favorite room"</u>	119
VISUAL AID 2	120

UNIDAD DIDÁCTICA

STUDENT'S GUIDE



I. CHECK

Objetivo: *Expresar relaciones espaciales*

Material: *Tarjetas de estudio "in", "on" y "at"*

¿Cómo utilizamos una tarjeta de estudio?

Para expresar cómo se *relacionan* los *objetos* con las *ubicaciones* en las que se *encuentran* o *donde realizan actividades las personas*, seguimos los siguientes pasos:

1. Establecemos una *situación de relación*.
2. Aclaremos de **quién** (*persona*) o **de qué** (*objeto*) hablamos y describimos el *estado* o la *acción* que *realiza*.
3. Utilizamos una **palabra de relación** para especificar la **posición** del **objeto** o la **persona** y su **estado o acción**, de acuerdo con la "intención" de quien expresa dicha relación.
4. Especificamos su **ubicación**.

A continuación te presentamos las tarjetas de estudio que utilizaremos para expresar relaciones espaciales. Vamos a trabajar con tres palabras de relación ("in", "on" y "at"). Revísalas y si tienes alguna duda o algún comentario acércate a tu profesor.

Recuerda que vamos a seguir una secuencia de pasos:



UNIDAD DIDÁCTICA

STUDENT’S GUIDE

TARJETA DE ESTUDIO 1

1. Descripción de la situación: Un sujeto **A** pregunta a un sujeto **B** dónde se encuentra o realiza una acción estática la misma persona **B** o una persona u objeto **C**.

Situación Categorical: Ubicación en el espacio.

Sentido Dominante: Expresar la acción/estado de una persona u objeto en una ubicación.

4		2
A. Where ubicación	is acción/estado	the coffee? persona/objeto
MÍNIMO COMUNICATIVO		
2		3
B. It persona/objeto	is acción/estado	on posición
MÍNIMO COMUNICATIVO		4 the table. ubicación
“ <i>contacto con superficie</i> ”		



II. NOTAS (tarjeta de estudio 1)

Escribe en este espacio todo lo que te pareció nuevo de este tema al revisar esta tarjeta de estudio. Compara tus notas con un compañero.

UNIDAD DIDÁCTICA

STUDENT’S GUIDE

TARJETA DE ESTUDIO 2

1. Descripción de la situación: Un sujeto **A** pregunta a un sujeto **B** dónde se encuentra o realiza una acción estática la misma persona **B** o una persona u objeto **C**.

Situación Categorical: Ubicación en el espacio.

Sentido Dominante: Expresar la acción/estado de una persona u objeto en una ubicación.

<p>4 A. Where ubicación</p>	<p>does ↓</p>	<p>2 your brother persona/objeto acción /estado</p>	<p>work? ↓</p>
MÍNIMO COMUNICATIVO			
<p>2 B. He persona/objeto</p>	<p>works acción/estado</p>	<p>3 in posición</p>	<p>4 Paris, France. ubicación</p>
MÍNIMO COMUNICATIVO		“ <i>inclusión</i> ”	



II. NOTAS (tarjeta de estudio 2)

Escribe en este espacio todo lo que te pareció nuevo de este tema al revisar esta tarjeta de estudio. Compara tus notas con un compañero.

UNIDAD DIDÁCTICA

STUDENT’S GUIDE

TARJETA DE ESTUDIO 3

1. Descripción de la situación: Un sujeto **A** pregunta a un sujeto **B** dónde se encuentra o realiza una acción estática la misma persona **B** o una persona u objeto **C**.

Situación Categorial: Ubicación en el espacio.

Sentido Dominante: Expresar la acción/estado de una persona u objeto en una ubicación.

<p>4</p> <p>A. Where ubicación</p>	<p>is acción/estado</p>	<p>2</p> <p>the man? persona/objeto</p>	
<p>MÍNIMO COMUNICATIVO</p>			
<p>2</p> <p>B. He persona/objeto</p>	<p>is acción/estado</p>	<p>3</p> <p>at posición</p>	<p>4</p> <p>the airport. ubicación</p>
<p>MÍNIMO COMUNICATIVO <i>“ubicación en área y/o en actividad”</i></p>			



II. NOTAS (tarjeta de estudio 3)

Escribe en este espacio todo lo que te pareció nuevo de este tema al revisar esta tarjeta de estudio. Compara tus notas con un compañero.

UNIDAD DIDÁCTICA

STUDENT’S GUIDE

“Picture description”

ACTIVITIES 1



III. VOCABULARY

Instructions. Choose a word from the box and put it under the correct picture.

woman desk rug kitchen television plant mirror stove lamp blender boy
table bookcase microwave oven dresser bed dog bathroom sofa
newspaper picture cat curtains living room clock chair bedroom



---plant---

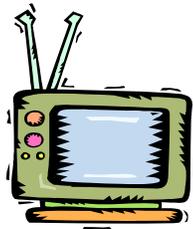




















UNIDAD DIDÁCTICA

STUDENT'S GUIDE



IV. LISTENING (one) “Picture description”

a. Listen to the interview and look at the picture.

UNIDAD DIDÁCTICA

STUDENT’S GUIDE

b. Listen to the interview again.  Write short answers.

- 1. Is there a dog in picture one?*No, there isn't.*.....
- 2. Are there any plants in picture two?
- 3. Is there a clock in picture one?
- 4. Are there any cats in picture one?
- 5. What color are the sofas in picture one?
- 6. How many televisions are there in picture two?
- 7. What color are the curtains in picture one?



V. READING (one)

a. Read the text and underline “in”, “on” and “at”.

Now the teacher will give you the text “Picture description”.

b. *What is the main idea of each paragraph?*

 Write the number of the paragraph in the parenthesis.

() Description of a boy’s apartment.

() Description of a girl’s apartment.



UNIDAD DIDÁCTICA

STUDENT’S GUIDE



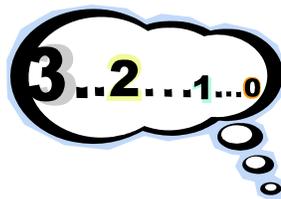
c. Write **(Y)** if the sentence corresponds or **(N)** if it does not correspond to the information in the text.

- 1. In picture one there is a television. ()
- 2. In picture two there are cats. ()
- 3. In picture one there are three chairs in the kitchen. ()
- 4. In both pictures there are tables. ()
- 5. In the second picture there is a dog in the living room. ()



d. According to the text sequence, put the sentences in the correct order

- ___ *There are curtains in the kitchen, in the bathroom and in the bedroom.*
- ___ *...a blender on the fridge.*
- ___ *In the second picture there is a television in the living room.*
- ___ *In the kitchen there is a clock on the wall.*
- ___ *...there is a big green rug in the room.*
- ___ *One is on a sofa and the other one is on the floor.*
- ___ *There is a newspaper on the bed.*
- ___ *In the bedroom there are two pictures on the wall.*
- ___ *...there is a boy eating at the table.*
- 1 *In picture one there is a woman at the door.*



UNIDAD DIDÁCTICA

STUDENT'S GUIDE



VI. SPEAKING (one)

In pairs answer these questions orally.

1. Where are the cats?
2. Where is the clock?
3. Where are the pictures?
4. Where is the desk?
5. Where is the woman in picture one?
6. Where is the woman in picture two?

ACTIVITIES 2



VII. LISTENING (two)

“My granny’s favorite room”

a. First check the vocabulary words in the box.

Glossary

1. **granny.** *Abuelita*, término cariñoso para abuela.
2. **own.** *Propio*, indica pertenencia.
3. **knitting.** *Tejer*, actividad.
4. **scarves.** *Bufandas*, (vestimenta).
5. **twin bed.** *Cama individual*, (mueble).
6. **once a week.** *Una vez a la semana*, (frecuencia con la que se realiza una acción).
7. **gardener.** *Jardinero(a)*, profesión/pasatiempo.
8. **shelves.** *Repisas* (mueble).

UNIDAD DIDÁCTICA

STUDENT’S GUIDE

- b. Listen to the description and look at the picture.
- c. Listen to the description again.  Write short answers.

- 1. Is there a dog in the room?No, there isn't.....
- 2. Are there any plants in the room?
- 3. Is there a telephone in the room?
- 4. Are there any televisions in the room?
- 5. What color is the bed?
- 6. How many lamps are there in the room?
- 7. What color is the sofa in the room?



VIII. READING (two)

- a. Read the text and underline “in”, “on” and “at”.
Now the teacher will give you the text “My granny’s favorite room”.
- b. What is the main idea of the paragraph? Underline the best option.
 - 1. Description of a bedroom.
 - 2. Description of a kitchen.
 - 3. Description of a living room.

UNIDAD DIDÁCTICA

STUDENT’S GUIDE



IX. SPEAKING (two)

What is different?

In pairs contrast the two pictures in ACTIVITIES 1 with the picture in ACTIVITIES 2. Tell your partner about the similarities and differences.



X. DICTATION

Write **(1)** if the information is about ACTIVITIES 1 and **(2)** if it is about ACTIVITIES 2.

- a. There is a clock on the wall. ()
- b. There are three lamps in the room. ()
- c. There is a desk in the bedroom. ()
- d. There is a blender on the fridge. ()
- e. There is a cat on the floor. ()
- f. There are some books on a table. ()
- g. There is a telephone on a table. ()
- h. There is a mirror in the room. ()
- i. There is a person eating at the table. ()
- j. There is a dresser in the room. ()



UNIDAD DIDÁCTICA

STUDENT’S GUIDE



XI. WRITING

a. Which picture did you like best? Why? Write a paragraph and use some description words from the box.

BIG SMALL BEAUTIFUL UGLY OLD MODERN INTERESTING BORING

I like the first room because there are plants. It is beautiful because there are pink curtains...

b. Now draw your favorite room in your house and describe it. Report to the class.

A large, empty rectangular box with a black border, intended for drawing a room.

UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER'S GUIDE

SUGGESTED TIME: 4 to 6 hours



Due to the complexity of the language and level of the Students (**Ss**), we use Spanish to explain the topic to them. Moreover, we consider that **Ss** need a practical and easy-to-access reference to check every now and then.



I. CHECK

Objetivo: *Expresar relaciones espaciales*

Material: *Tarjetas de estudio “in”, “on” y “at”*

¿Cómo utilizamos una tarjeta de estudio?

Para expresar cómo se *relacionan* los *objetos* con las *ubicaciones* en las que se *encuentran* o *donde realizan actividades las personas*, seguimos los siguientes pasos:

1. Establecemos una *situación de relación*.
2. Aclaremos de **quién** (*persona*) o **de qué** (*objeto*) hablamos y describimos el *estado* o la *acción* que *realiza*.
3. Utilizamos una **palabra de relación** para especificar la **posición** del **objeto** o la **persona** y su **estado o acción**, de acuerdo con la “intención” de quien expresa dicha relación.
4. Especificamos su **ubicación**.

UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER’S GUIDE

A continuación te presentamos las tarjetas de estudio que utilizaremos para expresar relaciones espaciales. Vamos a trabajar con tres palabras de relación (“in”, “on” y “at”).
 Revísalas y si tienes alguna duda o algún comentario acércate a tu profesor.

Recuerda que vamos a seguir una secuencia de pasos:



TARJETA DE ESTUDIO 1

1. Descripción de la situación: Un sujeto **A** pregunta a un sujeto **B** dónde se encuentra o realiza una acción estática la misma persona **B** o una persona u objeto **C**.

Situación Categorial: Ubicación en el espacio.

Sentido Dominante: Expresar la acción/estado de una persona u objeto en una ubicación.

4		2
A. Where ubicación	is acción/estado	the coffee? persona/objeto
MÍNIMO COMUNICATIVO		
2	3	4
B. It persona/objeto	is acción/estado	on posición
MÍNIMO COMUNICATIVO		the table. ubicación
“contacto con superficie”		

UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER’S GUIDE



II. NOTAS (tarjeta de estudio 1)

Escribe en este espacio todo lo que te pareció nuevo de este tema al revisar esta tarjeta de estudio. Compara tus notas con un compañero.

Permite a los alumnos que expresen todas las dudas/comentarios/inquietudes que tengan respecto del tema. No hay ningún problema si algunos alumnos insisten en utilizar *términos gramaticales* tales como: sustantivo/verbo/auxiliar/etc. para entender mejor el tema. Sin embargo, explica que esta presentación no es una fórmula sino una guía para orientarlos mejor.

TARJETA DE ESTUDIO 2

1. Descripción de la situación: Un sujeto **A** pregunta a un sujeto **B** dónde se encuentra o realiza una acción estática la misma persona **B** o una persona u objeto **C**.

Situación Categorical: Ubicación en el espacio.

Sentido Dominante: Expresar la acción/estado de una persona u objeto en una ubicación.

<p>4 A. Where ubicación</p>	<p>does ↓</p>	<p>2 your brother persona/objeto acción /estado</p>	<p>work? ↓</p>
MÍNIMO COMUNICATIVO			
<p>2 B. He persona/objeto</p>	<p>works acción/estado</p>	<p>3 in posición</p>	<p>4 Paris, France. ubicación</p>
MÍNIMO COMUNICATIVO		“inclusión”	

UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER’S GUIDE



II. NOTAS (tarjeta de estudio 2)

Escribe en este espacio todo lo que te pareció nuevo de este tema al revisar esta tarjeta de estudio. Compara tus notas con un compañero.

Permite a los alumnos que expresen todas las dudas/comentarios/inquietudes que tengan respecto del tema. No hay ningún problema si algunos alumnos insisten en utilizar *términos gramaticales* tales como: sustantivo/verbo/auxiliar/etc. para entender mejor el tema. Sin embargo, explica que esta presentación no es una fórmula sino una guía para orientarlos mejor.

TARJETA DE ESTUDIO 3

1. Descripción de la situación: Un sujeto **A** pregunta a un sujeto **B** dónde se encuentra o realiza una acción estática la misma persona **B** o una persona u objeto **C**.

Situación Categorial: Ubicación en el espacio

Sentido Dominante: Expresar la acción/estado de una persona u objeto en una ubicación.

<p>4</p> <p>A. Where ubicación</p>	<p>is acción/estado</p>	<p>2</p> <p>the man? persona/objeto</p>
<p>MÍNIMO COMUNICATIVO</p>		
<p>2</p> <p>B. He persona/objeto</p>	<p>is acción/estado</p>	<p>3</p> <p>at posición</p>
<p>MÍNIMO COMUNICATIVO “<i>ubicación en área y/o en actividad</i>”</p>		

UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER'S GUIDE



II. NOTAS (tarjeta de estudio 3)

Escribe en este espacio todo lo que te pareció nuevo de este tema al revisar esta tarjeta de estudio. Compara tus notas con un compañero.

Permite a los alumnos que expresen todas las dudas/comentarios/inquietudes que tengan respecto del tema. No hay ningún problema si algunos alumnos insisten en utilizar *términos gramaticales* tales como: sustantivo/verbo/auxiliar/etc. para entender mejor el tema. Sin embargo, explica que esta presentación no es una fórmula sino una guía para orientarlos mejor.

ACTIVITIES 1



III. VOCABULARY



Since our **Ss** are at a *basic* level it is important to avoid any difficulties related to vocabulary. The Teacher (**T**) will find it useful to *limit* the vocabulary words in order to focus on the topic: how to express spatial relations between objects/people and places using "in", "on" and "at".

UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER'S GUIDE

Instructions. Choose a word from the box and put it under the correct picture.

woman desk rug kitchen television plant mirror stove lamp blender boy
table bookcase microwave oven dresser bed dog bathroom sofa
newspaper picture cat curtains living room clock chair bedroom



plant



bedroom



lamp



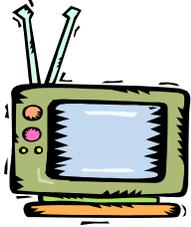
dresser



boy



bed



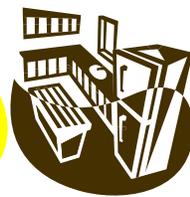
television



sofa



curtains



kitchen



cat



rug



dog



clock



chair



microwave oven



bookcase



stove



mirror



living room



UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER’S GUIDE



bathroom



woman



table



picture



blender



newspaper



desk



III. LISTENING (one)

“Picture description”

a. Listen to the interview and look at the picture.

Listening comprehension with slide/copies (page 118)



Material

- audio tape script
- slide/copies (letter size) “Picture description” GO TO PAGE 118
- overhead projector
- pointer



Ss need to see the use of these “prepositions” in a context (in this case a picture description). They have to pay attention to the visual aid only.

UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER'S GUIDE

TAPESCRIPT

Examiner: Could you please contrast and compare the two pictures that you have?

Examinee: In the first picture there is a woman at the door. In the living room there are two cats. One is on a sofa and the other one is on the floor. There are also two plants and two lamps. There is a coffee table in the middle. To the left there is a small bookcase with books. In the kitchen there is a clock on the wall. There is a small rug in the bathroom. There are curtains in the kitchen, in the bedroom and in the bathroom. In the bedroom there are two pictures on the wall. There is a desk with a chair and there is a bed.

Examiner: What about picture two?

Examinee: In the second picture there is a television in the living room. There is only one lamp and there is a big green rug in the room. There are three yellow sofas. One is big and two are small. In the kitchen there is a boy eating at the table. There is a microwave oven over the stove and a blender on the fridge. There is a dog in the bathroom. In the bedroom there is a bed and a television. There is a newspaper on the bed. There is a woman in the room. She is cleaning.

Examiner: Thank you.

b. Listen to the interview again.  Write short answers.



Listening comprehension with or without slide/copie. Ss are given a couple of general comprehension questions about the visual.

1. Is there a dog in picture one?

No, there isn't.

2. Are there any plants in picture two?

No, there aren't.

3. Is there a clock in picture one?

Yes, there is.

UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER’S GUIDE

- | | |
|---|-------------------------------|
| 4. Are there any cats in picture one? | <u>Yes, there are.</u> |
| 5. What color are the sofas in picture one? | <u>They are blue.</u> |
| 6. How many televisions are there in picture two? | <u>There are two.</u> |
| 7. What color are the curtains in picture one? | <u>They are pink.</u> |



IV. READING (one)

a. Read the text and underline “in”, “on” and “at”.

Now the teacher will give you the text “Picture description”. (page 117)



Ss have the opportunity to check the same information in writing.



Material

- copies “Picture description” text one GO TO PAGE 117

b. *What is the main idea of each paragraph?*



Write the number of the paragraph in the parenthesis.

(2) Description of a boy’s apartment.

(1) Description of a girl’s apartment.



UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER’S GUIDE

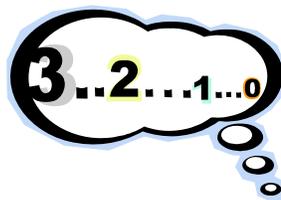


c. Write **(Y)** if the sentence corresponds or **(N)** if it does not correspond to the information in the text.

- 1. In picture one there is a television. **(N)**
- 2. In picture two there are cats. **(N)**
- 3. In picture one there are three chairs in the kitchen. **(Y)**
- 4. In both pictures there are tables. **(Y)**
- 5. In the second picture there is a dog in the living room. **(N)**

d. According to the text sequence, put the sentences in the correct order.

- 4 *There are curtains in the kitchen, in the bathroom and in the bedroom.*
- 9 *...a blender on the fridge.*
- 6 *In the second picture there is a television in the living room.*
- 3 *In the kitchen there is a clock on the wall.*
- 7 *...there is a big green rug in the room.*
- 2 *One is on a sofa and the other one is on the floor.*
- 10 *There is a newspaper on the bed.*
- 5 *In the bedroom there are two pictures on the wall.*
- 8 *...there is a boy eating at the table.*
- 1 *In picture one there is a woman at the door.*



UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER'S GUIDE



V. SPEAKING (one)



Either you choose the pairs or allow them to choose on their own.

In pairs answer these questions orally.

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1. Where are the cats? | One is on a sofa and the other one is on the floor. |
| 2. Where is the clock? | In the kitchen. On the wall. |
| 3. Where are the pictures? | In the bedroom. On the wall. |
| 3. Where is the desk? | In the bedroom. |
| 4. Where is the woman in picture one? | She is at the door. |
| 5. Where is the woman in picture two? | She is in the bedroom. |



Try to see that Ss do not use the text or the visual aid. In case Ss do not remember the information you can show the slide/copies again.

ACTIVITIES 2



VI. LISTENING (two)

“My granny’s favorite room”

- a. First check the vocabulary words in the box.

UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER'S GUIDE



The T has to give/show Ss a glossary with “words” or “combinations of words” (phrases) that could prevent Ss from understanding the general context of the text and/or information that is “complex” for their English level.

Glossary

1. **granny.** *Abuelita*, término cariñoso para abuela.
2. **own.** *Propio*, indica pertenencia.
3. **knitting.** *Tejer*, actividad.
4. **scarves.** *Bufandas*, (vestimenta).
5. **twin bed.** *Cama individual*, (mueble).
6. **once a week.** *Una vez a la semana*, (frecuencia con la que se realiza una acción).
7. **gardener.** *Jardinero(a)*, profesión/pasatiempo.
8. **shelves.** *Repisas* (mueble).

b. Listen to the description and look at the picture.

Listening comprehension with slide (page 120)



Material

- audio tape script
- slide/copies (letter size) “My granny’s favorite room” GO TO PAGE 120
- overhead projector
- pointer

UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER'S GUIDE



Ss need to see the use of these "prepositions" in a context (in this case a picture description). They have to pay attention to the visual aid only.

TAPESCRIPT

My granny loves to be at home. She likes reading a lot, so she has books on the coffee table and on her dresser. She needs light because she enjoys knitting sweaters and scarves that is why there are a lot of lamps in the room: two are floor lamps and one is a table lamp. She sleeps in a twin bed because she does not like big beds. There are some pictures of the family on the wall. She also has a mirror on the wall. It is an old present from my grandpa. She has a cat. His name is Rufus and he sleeps on the sofa. There is a telephone on the end table near the sofa because she calls her sister once a week. My granny also loves plants. She is an excellent gardener. She has some plants on shelves and some others on her dresser.

c. Listen to the description again.  Write short answers.



Listening comprehension with or without visual aid. Ss are given a couple of general comprehension questions about the visual.

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Is there a dog in the room? | <u>No, there isn't.</u> |
| 2. Are there any plants in the room? | <u>Yes, there are.</u> |
| 3. Is there a telephone in the room? | <u>Yes, there is.</u> |
| 4. Are there any televisions in the room? | <u>No, there aren't.</u> |
| 5. What color is the bed? | <u>It is yellow.</u> |
| 6. How many lamps are there in the room? | <u>There are three.</u> |
| 7. What color is the sofa in the room? | <u>It is green.</u> |

UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER’S GUIDE



VII. READING (two)

a. Read the text and underline “in”, “on” and “at”.

Now the teacher will give you the text “My granny’s favorite room” (page 119)



Ss have the opportunity to check the same information in writing.



Material

- copies “My granny’s favorite room” text one GO TO PAGE 119.

b. What is the main idea of the paragraph? Underline the best option.



We need to include this kind of activity so the Ss can realize that the reading skill is not just “translating” but understanding a message.

1. Description of a bedroom.

2. Description of a kitchen.

3. Description of a living room.

UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER'S GUIDE



IX. SPEAKING (two)



Either you choose the pairs or allow them to choose on their own. Ss can talk about similarities and differences in location/size/color/furniture in the three pictures.

What is different?

In pairs contrast the two pictures in ACTIVITIES 1 with the picture in ACTIVITIES 2. Tell your partner about the similarities and differences.



X. DICTATION

Write **(1)** if the information is about ACTIVITIES 1 and **(2)** if it is about ACTIVITIES 2.

- a. There is a clock on the wall. **(1)**
- b. There are three lamps in the room. **(2)**
- c. There is a desk in the bedroom. **(1)**
- d. There is a blender on the fridge. **(1)**
- e. There is a cat on the floor. **(1)**

UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER’S GUIDE

- f. There are some books on a coffee table. (2)
- g. There is a telephone on an end table. (2)
- h. There is a mirror in the room. (2)
- i. There is a person eating at the table. (1)
- j. There is a dresser in the room. (2)



X. WRITING



T has to take into consideration the level and vocabulary that Ss know how to use. T can help Ss with *connectors*, punctuation and how to write within a certain time limit.

Which room did you like best? Why? Write a paragraph and use some description words from the box.

BIG SMALL BEAUTIFUL UGLY OLD MODERN INTERESTING BORING

I like the first room because there are plants. It is beautiful because there are pink curtains...

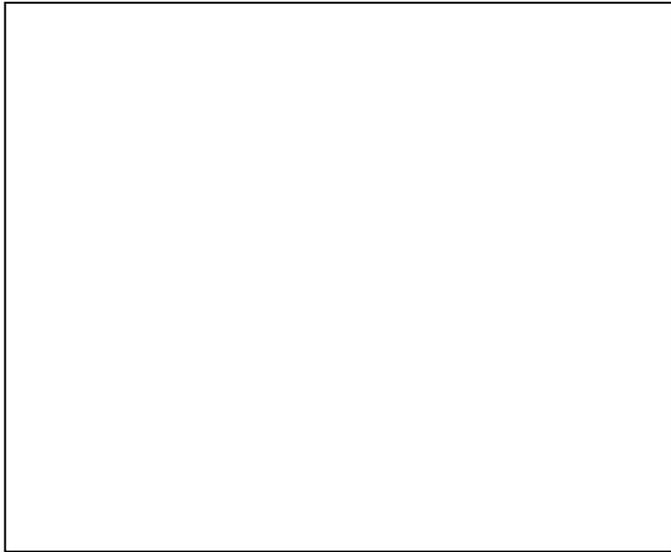
UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER'S GUIDE

b. Now draw your favorite room in your house and describe it. Report to the class.



It is important to model this kind of activity. T draws and writes on the blackboard.



We decided to include this activity so students can use what they have learned with their own information. It is time to relax by drawing and at the same time they are practicing.

UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER'S GUIDE

ACTIVITIES 1

Text: "Picture description"



Examiner: Could you please contrast and compare the two pictures that you have?

Examinee: In the first picture there is a woman at the door. In the living room there are two cats. One is on a sofa and the other one is on the floor. There are also two plants and two lamps. There is a coffee table in the middle. To the left there is a small bookcase with books. In the kitchen there is a clock on the wall. There is a small rug in the bathroom. There are curtains in the kitchen, in the bedroom and in the bathroom. In the bedroom there are two pictures on the wall. There is a desk with a chair and there is a bed.

Examiner: What about picture two?

Examinee: In the second picture there is a television in the living room. There is only one lamp and there is a big green rug in the room. There are three yellow sofas. One is big and two are small. In the kitchen there is a boy eating at the table. There is a microwave oven over the stove and a blender on the fridge. There is a dog in the bathroom. In the bedroom there is a bed and a television. There is a newspaper on the bed. There is a woman in the room. She is cleaning.

Examiner: Thank you.

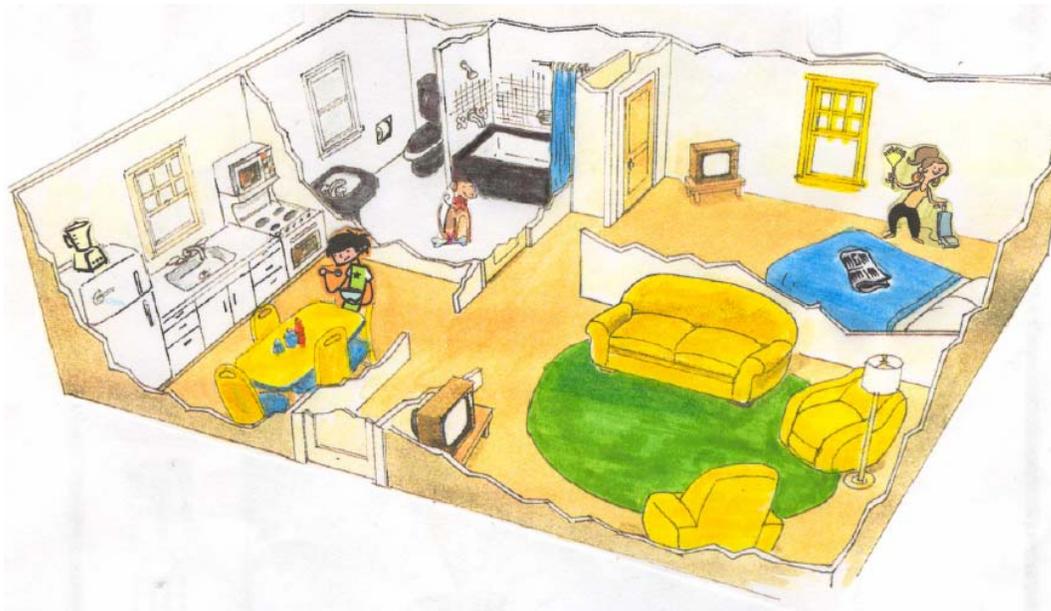
Written by: Claudia Pérez Argüello

UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER'S GUIDE

VISUAL AID 1

"Picture description"



UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER'S GUIDE

TASKS 2

Text: **"My granny's favorite room"**



My granny loves to be at home. She likes reading a lot, so she has books on the coffee table and on her dresser. She needs light because she enjoys knitting sweaters and scarves that is why there are a lot of lamps in the room: two are floor lamps and one is a table lamp. She sleeps in a twin bed because she does not like big beds. There are some pictures of the family on the wall. She also has a mirror on the wall. It is an old present from my grandpa. She has a cat. His name is Rufus and he sleeps on the sofa. There is a telephone on the end table near the sofa because she calls her sister once a week. My granny also loves plants. She is an excellent gardener. She has some plants on shelves and some others on her dresser.

Written by: Claudia Pérez Argüello

UNIDAD DIDÁCTICA

TEACHER'S GUIDE

VISUAL AID 2

"My granny's favorite room"



Conclusiones de Unidad didáctica

Esta unidad forma parte de toda la propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades de uso de las preposiciones “in”, “on” y “at” para la expresión de relaciones espaciales en la etapa inicial del aprendizaje del inglés como LE.

Decidimos desarrollarla con la finalidad de ver reflejados todos nuestros fundamentos teórico-prácticos tanto en las actividades sugeridas como en la secuencia de trabajo.

Cuenta con la guía para el alumno y la guía para el profesor. Es importante resaltar que la primera no contiene ningún término gramatical para no “angustiar” o “predisponer” a los alumnos, lo que perseguimos es el desarrollo de habilidades de uso. Asimismo, el alumno también tiene oportunidad de: 1. adquirir nuevo vocabulario (glosario); 2. practicar temas ya vistos en clase (*respuestas cortas, colores y descriptores*) y 3. percatarse del grado de complejidad que van adquiriendo las tareas conforme avanza en su aprendizaje (identificar/comprender/valorar).

3.3 Conclusiones del capítulo

En este capítulo hacemos una propuesta didáctica consistente para el desarrollo de habilidades de uso de las preposiciones “in”, “on” y “at” para la expresión de relaciones espaciales (etapa inicial del aprendizaje del inglés como lengua extranjera) con el fin de orientar tanto a profesores como alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

En el primer apartado hablamos de lo que Mendoza (2001) llamó *gramática categorial*. Esta propuesta fusiona las concepciones de Vygotski y Galperin en el sentido de ver el aprendizaje como un proceso de *asimilación* de toda *actividad humana* que requiere de una *orientación* y una *secuencia de tareas a resolver*.

Mendoza reconoce *aspectos psicológicos* involucrados en todo aprendizaje (*la formación de imágenes, la conceptualización del objeto, la conformación en el pensamiento del “duplicado” del objeto, y la actualización social comunicativa*) como fundamentales para referirnos a la asimilación del modelo y funcionamiento de una LE.

También de Galperin considera la *teoría de la formación por etapas de las acciones intelectuales* con la finalidad de darle una *secuencia* al aprendizaje de una LE el cual se desarrolla en cinco etapas (*1. la etapa motivacional, 2. la etapa informativa, 3. la etapa de las acciones externas, 4. la etapa verbal externa, y 5. la etapa de las acciones mentales*).

Aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de una LE nos explica que a partir de una necesidad de adquirir o desarrollar un conocimiento el profesor debe orientar al alumno para que ejecute las acciones externas e internas necesarias que lo llevarán a operar automáticamente con la LE de manera correcta y apropiada.

En el segundo apartado continuamos con la presentación significativa del material y las actividades para el desarrollo de habilidades de uso de las preposiciones “*in*”, “*on*” y “*at*”. Recurrimos una vez más a los criterios de la *gramática categorial* de Mendoza (2001) porque nos parecen pertinentes ya que involucran 3 “pasos” importantes (1. *explicitar contenido objetivo de la conciencia*, 2. *explicitar la conciencia lingüística del hablante de la LE* y 3. *proveer al alumno de un código apropiado*) que no “atentan” contra la lógica del pensamiento humano reflejada en cualquier lengua, el nivel de *desarrollo mental* de nuestros alumnos en particular y el *uso discursivo real* de la LE.

Todo esto le permite al alumno tomar conciencia de su aprendizaje y comprender de mejor manera el funcionamiento de la LE sin tener que memorizar términos o explicaciones “filológicas”.

En el tercer y último apartado hablamos del uso de la “*Tarjeta de estudio*” término tomado de Mendoza (2001) combinado con otros materiales y actividades que podrían ser de gran ayuda al aprendizaje del inglés como LE. Los *materiales* (cuadros, imágenes, “*realia*” y/o juguetes) son fáciles de elaborar o adquirir. Las *actividades* tienen una presentación flexible y práctica y tratan de seguir una secuencia de trabajo con un grado de complejidad acorde con las características de nuestros alumnos y nuestras bases teóricas.

A partir de *las actividades con textos* desarrollamos una *unidad didáctica* como materialización de nuestros fundamentos teórico-prácticos. Ésta le permite al alumno acercarse al tema con mayor posibilidad de éxito ya que promueve el aprendizaje de nuevos saberes como el reciclaje de otros sin hacer uso de términos “gramaticales”.

Conclusiones Generales

En el capítulo *I. Marco Contextual* visualizamos los factores que afectan nuestra situación real de aprendizaje-enseñanza del inglés como LE de estudiantes mexicanos a nivel medio superior y superior. Por lo anterior, describimos la lengua, que consideramos un instrumento de *transmisión de cultura*, como sistema compuesto por unidades (palabras) que tienen funciones “socialmente convenidas” como la de expresar relaciones espaciales (preposiciones).

Asimismo, aclaramos el papel que puede tener una lengua de acuerdo con el contexto en el que se aprende, las características generales de una institución enfocada al estudio de lenguas extranjeras, así como el tipo de alumnos que atiende.

El capítulo *II. Marco Teórico* se encuentran los fundamentos teóricos necesarios para desarrollar una propuesta didáctica pertinente. Retomamos los paradigmas cognitivo y sociocultural por considerar tres aspectos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje en términos generales: el alumno (novato) en sus dos planos (individual y social), su muy particular *manera de aprender* (estilo de aprendizaje) y sus *planes de actuación* (estrategias de aprendizaje); el profesor (experto) como orientador y responsable de una adecuada intervención sico-pedagógica, y el contexto escolar como espacio propicio para el desarrollo gradual e integral del alumno (novato).

Así también, el considerar los estudios léxico y semántico de las preposiciones “**in**”, “**on**” y “**at**” para expresar relaciones espaciales nos proporciona una perspectiva lógica de combinatoriedad léxica y pertinencia pragmática.

En el capítulo *III. Propuesta Didáctica* es determinante orientarnos por los fundamentos y criterios de la *Gramática Categorial* (Mendoza 2001) que se encuentran respaldados por aspectos psicológicos del proceso de aprendizaje (*asimilación de toda actividad humana*) y a su vez por la teoría de *la formación por etapas de las acciones intelectuales* de Galperin en Mendoza (2001).

Intentamos plasmar todo lo antes mencionado en esta propuesta por medio de la *tarjeta de estudio* (que es una guía explícita), diferentes materiales, actividades y una unidad didáctica que están caracterizados por ser: prácticos, económicos y fáciles de elaborar. Asimismo, cuentan con *vocabulario real de uso*, un orden de complejidad ascendente y promueven el aprendizaje de nuevos conocimientos y el reciclaje de otros.

La propuesta de este trabajo trata de satisfacer necesidades específicas de una población considerable en el ámbito del aprendizaje del inglés como LE en México. Es por esto, que consideramos que aplicar otras *perspectivas* teóricas a nuestra investigación no podrían partir de un uso real de la LE, ni de nuestra población y sus objetivos.

Ahora bien, las líneas que podrían seguir esta investigación serían principalmente tres. La primera estaría dirigida a la revisión de las actividades y la terminología que utilizan diferentes manuales o libros para mejorar la enseñanza de este u otros temas.

La segunda tiene que ver con el diseño de actividades a partir de lo propuesto aquí. Dichas actividades podrían compilarse para elaborar un manual que tendría como objetivo auxiliar una población muy valiosa pero poco considerada en la enseñanza del inglés como LE en el mundo.

La tercera, que es con la que estamos comprometidos como docentes, es la creación de un vínculo fuerte, práctico y útil entre la LE y los alumnos. Revisemos qué estamos haciendo en la clase para mejorar nuestra enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Consideremos que la experiencia es necesaria para la toma de decisiones pero más aún la preparación y la conciencia de nuestra realidad. Lo que podemos lograr con lo que somos y tenemos.

BIBLIOGRAFÍA

- Baus Roset, Teia (s/f) *Los estilos de aprendizaje*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos12/loestils/loestils.shtml> [consulta: mayo 2005].
- Baquero, Ricardo (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Berruto, Gaetano (1979) *La semántica*. 1ra.ed. en español. (Serie Semiología y Lingüística). México: Nueva Imagen.
- Brown, H. Douglas (1987) *Principles of Language Learning and Teaching*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Díaz Barriga, Frida (1993) “El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista”, en: *Educación*. No. octubre-noviembre-diciembre. pp. 23-35.
- _____. *Diccionario Oxford Escolar (1996) PARA ESTUDIANTES MEXICANOS DE INGLÉS. Español/Inglés – Inglés/Español*. Madrid: Oxford University Press.
- _____. *Enciclopedia Didáctica de Gramática (1999)* Barcelona: Océano.
- Escandell Vidal, M. V. (1993) *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Esquer Torres, Ramón (1968) *Didáctica de la lengua española*. (Colección didáctica número 1). Madrid: Alcalá.
- Felder, Richard M. y Henriques, Eunice R. (s/f) *Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language..* Disponible en: <http://citeseer.ist.psu.edu/290069.html> [consulta: mayo 2005].

Galperin, P. Y. (1976) *Introducción a la psicología, un enfoque dialéctico*. Angela Bustamante, traductor. México: Pablo del Río.

Giraldo, S. I. (1998) “Adquisición y uso correcto de las preposiciones **a**, **en**, **para** y **por** en niveles superiores”, en: *La Enseñanza del Español como lengua extranjera: del Pasado al Futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de Asele*. Madrid: Universidad de Alcalá. pp. 378-386.

Graves, Kathleen y Rein, David P. (1988) *EAST WEST 1*. Nueva York: Oxford University Press.

Hernández Rojas, Gerardo (1999) *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Johnston, Clay y Orwig, Carol J. (21 marzo 1999) *Your Learning Style and Language Learning*. Disponible en:
<http://www.sil.org/lingualinks/LANGUAGELEARNING/OtherResources/YorLrnngStylAndLnggLrnng/contents.htm>. [consulta: mayo 2005].

Larrea, Julio y Martínez, Elba A. (1961) *Didáctica de lengua y literatura españolas* (Biblioteca clásicos y modernos de educación). México: Uteha.

Lado, Robert (1973) *Lingüística Contrastiva. Lenguas y Culturas*. Joseph A. Fernández, traductor. (Colección Romania. Serie Lingüística). Madrid: Ediciones Alcalá.

_____ *Learning Styles* (15 septiembre 1999) Disponible en:
<http://www.nvcc.edu/home/nvhodgm/LearningStyles/index.htm>. [consulta: junio 2005].

Matte Bon, Francisco (1995) *Gramática Comunicativa del Español. De la idea a la lengua*. Tomo II. 2da. ed. Madrid: Edelsa.

Mendoza Martínez, Félix. (2000) *Curso de Lexicología*. UNAM. LEI. Acatlán.

Mendoza Martínez, Félix. (2001) *Curso de Pragmática*. UNAM. LEI. Acatlán.

Mendoza Martínez, Félix (2001) *Reflexiones sobre la enseñanza de una lengua extranjera*. México: UNAM. Ediciones Acatlán.

Moliner, María (1984) *Diccionario de uso del español. Biblioteca Románica Hispánica*. Tomo II H-Z. Madrid: Gredos.

Oxford, Rebecca (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House Publishers.

Pozo, Juan Ignacio (1989) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.

Real Academia Española. (1989) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa/Calpe.

Reyes, Graciela (1995) *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco/Libros.

Richards, Jack C. (1994) *Interchange. English for international communication. INTRO. Student's Book*. Nueva York: Cambridge University Press.

Richards, Jack C. y otros (1992) *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 2da. ed. Malasia: Longman.

Seco, Manuel (1979) *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Aguilar.

Shoebottom, Paul (8 agosto 2003) *Language learning styles*. Disponible en:
<http://www.esl.fis.edu/parents/advice/styles.htm> [consulta: junio 2005].

Swan, Michael (1995) *Practical English Usage*. 2da.ed. Hong Kong: Oxford University Press.

Thomson, A.J. y Martinet, A.V. (1986) *A Practical English Grammar*. 4ta.ed. Hong Kong: Oxford University Press.

Vygotski, L. S. (1996) *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. 2da. ed. México: Ediciones Quinto Sol.

_____ *Webster's New World College Dictionary* (1997) 3era. ed. Nueva York: Macmillan.

Wenden, Anita y Rubin, Joan. (1987) *Learner Strategies in Language Learning. Teaching Methodology series*. (Applied Linguistics. English Language Teaching). Londres: Prentice Hall.

Anexos

Anexo I: "Picture description"

Tomado y adaptado para Unidad didáctica de Richards (1994) (véase bibliografía)

Interchange Activities

Interchange 7 Find the differences

Pair work Write down five differences between Bill's apartment and Jane's apartment. Then compare with your partner.

Jane's Apartment



Bill's Apartment



There are four chairs in Bill's kitchen. There are three chairs in Jane's kitchen.

There's a sofa in Bill's living room, but there's no sofa in Jane's living room.

Anexo II: "My granny's favorite room"

Tomado y adaptado para Unidad didáctica de Graves y Rein (1988) (véase bibliografía)



Speaking

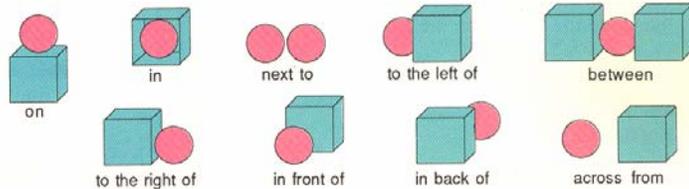
1

Identify these objects by their numbers:

floor lamp	dresser	curtains
telephone	books	mirror
coffee table	easy chair	end table
table lamp	pictures	bed

- A: What's number one?
 B: A mirror.
 A: What's number four?
 B: An end table.
 A: What's number two?
 B: Curtains.

2



Talk about the locations of the objects in Carol's living room. Use these phrases:

on the window/end table/coffee table
 between the windows
 to the right/left of the sofa
 in front of/across from the sofa

- A: Is there a floor lamp in the living room?
 B: Yes, there's one to the left of the sofa. Are there any books?
 A: Yes, there are some on the coffee table.