



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

GRAMÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE EL VERBO CON
PREPOSICIÓN
(RÉGIMEN PREPOSICIONAL)

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURA HISPÁNICAS

PRESENTA

MARÍA SANDRA TREJO MORALES

ASESORA: MTRA. MA. DEL CONSUELO SANTAMARÍA AGUIRRE

DICIEMBRE, 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Porque siempre estás ahí,
mil tormentas te pueden reblandecer
y tú sigues de pie,
fuerte y frágil como la montaña.
Con el gran título que la vida te dio.

Mami, GRACIAS.

Gracias a Dios por todas las lecciones de vida, a la maestra Ma. Del Consuelo por su paciencia, tolerancia y gran apoyo durante todos estos años en la realización de mi tesis, a mis hermanos y sus familias, a Don Toño y en especial a Yannin. A Rosa y Maru.

Al gran regalo que Dios me dio y mi orgullo: Humber y Bran.

Frany.

Y a todas aquellas expresiones: ¿hasta cuándo! ¡ya era hora! ¡ya para qué?, sólo les digo: ¡AL FIN!

Sentirse
y acercarse
al alivio de aparecer entre las sombras,
rediseñado,
como el renacer desmerecido de las hojas calca
y el infarto dibujado a carbón.

Y partir
de un adiós sin despedida
y reencarnar en sí, aun sin conciencia,
apropiándose del nombre y la distancia.

Desteñirse
y encontrarse
en medio de la revolución de las sombras
escritas en negro,
sobre negro amnesia,
y transformarse...

INDICE	Página
INTRODUCCIÓN	I
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO SOBRE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	
1.1. Definición de gramática	1
1.1.1. Tipos de gramática	2
1.1.2. Gramática pedagógica	3
1.2. Enseñanza-aprendizaje de la gramática	5
1.2.1. Teorías sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera	5
1.2.2. Teoría del aprendizaje significativo	6
1.3. Prácticas gramaticales en la enseñanza de lenguas	7
1.3.1. Enfoque comunicativo	9
1.3.2. Competencia comunicativa	11
1.3.3. Desarrollo de las cuatro habilidades	13
1.4. Otros modelos de la enseñanza de la gramática	25
CAPÍTULO II. DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS VERBOS CON RÉGIMEN PREPOSICIONAL	
2.1. Teoría lingüística	27
2.2. Materiales para la enseñanza del español a hispanohablantes	30
2.3. Teoría lingüística de la preposición en español como lengua extranjera	41
2.4. Materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera	43
CAPÍTULO III. PROPUESTA DE GRAMÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE VERBOS CON PREPOSICIÓN (RÉGIMEN PREPOSICIONAL)	
3.1. Contextualización	48
3.2. Explicación gramatical del verbo con preposición	

(régimen preposicional) en español como lengua extranjera	50
3.3. Ejercicios de comprensión de lectura	58
3.4. Ejercicios de producción escrita	69
3.5. Ejercicios de producción oral	75
3.6. Ejercicios de comprensión auditiva	82
3.7. Esquema de la unidad temática	90
CONCLUSIONES	95
BIBLIOGRAFÍA	98
ANEXOS	103

INTRODUCCIÓN

La lengua es una herramienta con la cual podemos intercambiar ideas, conocimientos, sentimientos, es decir, comunicarnos sin importar la procedencia de los hablantes. La necesidad de comunicación entre las culturas, ya sea por cuestiones laborales o sociales, o por el simple deseo de conocer una lengua es lo que motiva al individuo a aprenderla.

El español es actualmente una de las lenguas más importantes para la comunicación internacional, por lo que existe un gran número de personas interesadas en aprenderlo.

Al Departamento de Español para Extranjeros de la FES Acatlán, sección de español, asisten alumnos, en su mayoría adultos, con ocupaciones y nacionalidades diferentes; sin embargo, tienen algo en común: aprender la lengua para su uso. Los alumnos estudian español para cubrir diferentes necesidades: para algunos es una herramienta de trabajo, para otros es una posibilidad de desarrollo y movilidad social.

Los alumnos traen consigo un conocimiento cultural y una visión del mundo que de alguna manera influye en el aprendizaje de otra lengua, en este caso el español, lo cual se ve reflejado claramente en el aula. Este es uno de los factores más importantes que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, motivo por el cual es necesario orientar al alumno durante este proceso para facilitar su aprendizaje, pues aun cuando las lenguas compartan similitudes en ciertos temas, las diferencias las marca la conciencia lingüística y la visión particular del mundo por parte del alumno.

El punto lingüístico del verbo con preposición (régimen preposicional) se escogió precisamente pensando en uno de los temas de mayor dificultad al aprender español. El tema es poco tratado en los libros de español como lengua extranjera, por lo que se requiere de más y mejores materiales.

El estudio de las preposiciones casi siempre se maneja como un aprendizaje memorístico, sin promover la adquisición ni el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas y, por lo tanto, no hay enlace con los conocimientos previos, lo que da como resultado el uso incorrecto e inadecuado del nuevo conocimiento. Si a esto le agregamos que partimos de las preposiciones para la enseñanza de verbos con régimen preposicional, surge la importancia de saber guiar al alumno para que

pueda usar estos verbos en español con un mayor grado de naturalidad. Se debe promover la reflexión y la comprensión, de otra manera sólo seguiríamos reproduciendo sin comprender en realidad la importancia del punto lingüístico en cuestión.

Es por ello que en este trabajo proponemos material de apoyo para ayudar a la solución de un problema específico que afecta a los estudiantes de español como lengua extranjera, particularmente en el nivel 4 de los cursos de Español para Extranjeros de la FES Acatlán.

El presente trabajo está organizado en tres capítulos: en el capítulo 1 exponemos las diferentes corrientes y teorías que han surgido sobre enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y el desarrollo de las cuatro habilidades que fundamentan la dirección elegida para esta investigación.

En el capítulo 2 damos a conocer la descripción lingüística de los verbos con régimen preposicional: la teoría lingüística y los materiales para la enseñanza del español a hispano-hablantes, así como la teoría lingüística y los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Por último, en el capítulo 3 tratamos de unir la teoría y la práctica en la presentación de materiales y actividades mediante una unidad didáctica, siguiendo las bases de la gramática pedagógica y la competencia comunicativa de una manera equilibrada para el uso de la lengua.

Como eje temático de la unidad propuesta, elegimos el fútbol por dos razones: por un lado, se trata de un deporte muy popular en América Latina y Europa; por otro lado, encontramos una gran variedad de tipos de texto como noticias, crónicas, artículos de opinión, entrevistas, etc., lo cual apoya el desarrollo de clases comunicativas y, además, existen en ellos una presencia frecuente de verbos con preposición.

En síntesis, nuestro trabajo pretende contribuir con un material cuya orientación comunicativa facilite el aprendizaje del régimen preposicional a los alumnos extranjeros de la FES Acatlán.

CAPITULO I. MARCO TEÓRICO SOBRE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En este capítulo presentaremos la base teórica de nuestro trabajo: la definición de gramática; algunos de sus tipos, especialmente la gramática pedagógica; las diferentes teorías de enseñanza-aprendizaje y prácticas gramaticales, y el desarrollo de las cuatro habilidades.

1.1. DEFINICIÓN DE GRAMÁTICA

Para elaborar una gramática pedagógica es preciso primero revisar qué es la gramática. Para esto tomaremos en cuenta algunas definiciones:

- Ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones.¹
- La gramática es la disciplina científica (rama de la lingüística) que estudia la función (sintaxis) y la forma (morfología) de los signos lingüísticos. Así, las variantes formales de la palabra casa, por ejemplo (casita, casitas, casucha, caseta, etcétera), o las funciones del sustantivo (tales como sujeto, complemento directo, agente, etcétera), son objeto de estudio de la gramática.²
- La gramática no enseña a hablar; enseña a reflexionar sobre el hablar, y por lo tanto indirectamente puede ayudar a hablar mejor (es decir, pensar mejor y comunicarse mejor). La gramática examina los elementos que constituyen la lengua, y la organización y funcionamiento de todos esos elementos.³

Tomando en cuenta las definiciones anteriores podemos decir lo siguiente: la base de una lengua es su gramática, que es el estudio de los elementos que forman esa lengua, así como la función, organización y combinación de dichos elementos.

¹ *Diccionario de la Real Academia Española*, Madrid, Espasa Calpe, 2001, p. 1151.

² Helena Beristáin, *Gramática estructural de la lengua española*, México, UNAM, 1984, p. 39.

³ Manuel Seco, *Gramática esencial de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1998, p. 31.

Hay varios tipos de gramática cuya definición y función dependen de la finalidad y del método del que se sirven; para la realización de este trabajo tomaremos en cuenta la gramática tradicional, la descriptiva y la pedagógica.

1.1.1. Tipos de Gramática

Gramática tradicional (prescriptiva)

La gramática tradicional (prescriptiva)⁴ tiene su origen en la antigüedad y surge con la finalidad de facilitar el conocimiento de la lengua antigua basada principalmente en las ideas que aportaron los filósofos griegos (Platón, Aristóteles) sobre el lenguaje y su estudio. Después, su función fue regular los usos orales de la lengua, razón por la cual a las gramáticas académicas se les define como el arte de hablar y escribir correctamente. Por su parte, los gramáticos romanos (Varrón, Donato) retoman y continúan los trabajos griegos.

Para los gramáticos grecolatinos la lengua era una expresión del pensamiento basada en la lógica y dicha expresión sólo alcanzaba su pureza en la lengua escrita. La gramática tradicional determina las reglas que se tienen que seguir para el uso de la lengua con base en los modelos dados por los autores clásicos (Virgilio, Cicerón, Ovidio, Homero); la tarea central es establecer las partes de la oración de una lengua y dar las reglas para distinguir las formas correctas de las incorrectas, su método se basa principalmente en la memorización de reglas y en la práctica escrita del lenguaje.

Gramática descriptiva (o descripción de una lengua)

La gramática descriptiva (o descripción de una lengua)⁵ es el estudio del sistema constitutivo (gramática) de la lengua en un momento determinado de la historia de esa lengua; esta gramática sólo describe, no da reglas, y sólo contempla criterios formalistas.

⁴*Diccionario de la Real Academia Española*, Madrid, Espasa Calpe, 2005, p.1151. José Moreno de Alba, *Algunas minucias del lenguaje*, México, FCE, 1999, p. 79. Oswald Ducrot, Tzvetan Todorov, *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, México, Siglo XXI, 1998, p. 61.

⁵*Lexipedia (multigramática)*, Estados Unidos de América, Encyclopedia Británica Publisher, 1996, p. 978. Walter Porzig, *El mundo maravilloso del lenguaje*, Madrid, Gredos, 1986, p. 99.

Los lingüistas descriptivos enfatizan que la lengua es sistemática y, por estar viva, cambia. La mayoría de las lenguas tienen su propia gramática y la gramática descriptiva se dirige principalmente a la expresión oral de la lengua, siendo el discurso oral su forma principal de estudio.

Para realizar su trabajo, la gramática descriptiva toma en cuenta la pronunciación, escritura, morfología (palabras tomadas independientemente de sus relaciones en la frase), sintaxis (combinación de las palabras en la frase) y el léxico (indica el o los sentidos que posee la palabra). Así, la gramática descriptiva va de la forma al significado.

1.1.2. Gramática Pedagógica

La gramática pedagógica⁶ es la expresión que indica los tipos de análisis gramatical y enseñanza diseñados para las necesidades del alumno de una segunda lengua, es decir, es un medio que tiene como finalidad facilitar la comprensión del problema de un punto lingüístico dado de una manera lo más clara y precisa que se pueda. Además, debe ser descriptiva, práctica y funcional para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues trata dicho problema con una orientación didáctica.

En esta gramática entran en interacción tres factores importantes: el alumno, el profesor y el lingüista (representado por el contenido): al diseñar una gramática pedagógica, el profesor se apoya en el lingüista (gramática descriptiva), quien le da las reglas, usos y explicaciones teóricas, las cuales están redactadas para profesores, especialistas o nativos de la lengua materna, y en el conocimiento que el alumno va obteniendo de la lengua extranjera; a su vez, el alumno le dice al profesor cómo acercarse a él por medio del interlenguaje⁷ que produce, el profesor identifica algún problema de un punto lingüístico y debe proporcionarle al alumno las estrategias, instrucción y modelos sistemáticos de explicación con la finalidad de ayudarlo en la facilitación del manejo de las irregularidades de la lengua extranjera en relación con la lengua materna para que después pueda aplicarlas en situaciones dadas.

⁶ Apuntes del curso de Gramática Pedagógica impartido por la Lic. Gabriela Huerta en el 8º semestre 2002.

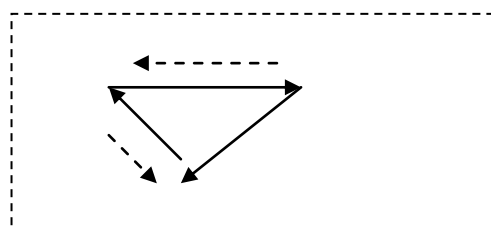
⁷ Interlenguaje o gramática interiorizada, es el conocimiento que un aprendiente tiene de la gramática teórica de una lengua en un determinado estadio de su aprendizaje. Helena María Da Silva Gomes C. y Aline Signoret Dorcasberro, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, UNAM, CELE, 2000, p. 113.

Para realizar lo mencionado, el profesor se apoya en un conjunto de ejercicios claro y comprensible para que el alumno produzca dicho punto lingüístico correctamente, con lo cual realizará la gramática pedagógica.

H. Besse y R. Doquier (1984)⁸ sintetizan lo anterior en el siguiente esquema:

Gramática descriptiva
La hace el lingüista

Gramática pedagógica
La hace el profesor



Gramática de aprendizaje
La hace el alumno

Relación directa →

Relación indirecta - - - - ->

La importancia de la interacción entre estos tipos de gramática se halla en que trabajan ligados para tratar de dar una solución a un punto lingüístico específico y, a la vez, ayudan al alumno a lograr la competencia comunicativa, que definiremos más adelante.

La tarea del profesor en la enseñanza de lenguas es organizar, seleccionar y elaborar las actividades pedagógicas necesarias para que los estudiantes puedan adquirir o aumentar la competencia comunicativa en la segunda lengua que están aprendiendo.

La competencia comunicativa se manifestará a su vez en el comportamiento verbal que permitirá identificarlos como hablantes de la segunda lengua.

⁸ En Carmen Margarita Colunga Espinosa, *Gramática pedagógica para el tratamiento del uso de los verbos causativos get/have dirigida a hispano-hablantes*, tesis de licenciatura en LEI, México, FES Acatlán, UNAM, 2000, p. 3. Apuntes del curso de Gramática Pedagógica impartido por Lic. Gabriela Huerta en el 8º semestre, 2002.

1.2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA

Existen varias teorías sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera,⁹ que han influido en la enseñanza de lenguas, identificadas por la finalidad de su objeto de estudio y por el método del que se sirven; asimismo, el tipo de material por aprender, la repetición y las condiciones de la práctica influyen en la facilidad con que puede suceder el aprendizaje, sin olvidar la motivación y la disposición del individuo que aprende, como veremos a continuación.

1.2.1. Teorías sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera

Algunas teorías sobre la enseñanza-aprendizaje son: conductismo que consiste en encauzar toda investigación en los estímulos y las respuestas observables empíricamente es decir, se centra en ver cómo se establecen los hábitos, en los tipos regulares de conducta que son aprendidos a través de la asociación entre una respuesta particular y un estímulo específico.

Por otro lado, las teorías cognitivas plantean que durante el proceso de los estímulos el individuo anexa algo a la simple percepción y la organizan de tal manera que éste pueda descubrir o comprender una unidad o totalidad.

El cognoscitivismo contemporáneo (desarrollado a partir de los años sesenta) plantea que la mente es un agente activo responsable de que el conocimiento sea adquirido eficazmente y no implantado por un agente exterior. Busca determinar cómo estos procesos coadyuvan a lo que se está aprendiendo y cómo se relacionan con el uso de lo que fue aprendido. Siguiendo con el cognoscitivismo surge una nueva teoría que viene a constituir un paso adelante: la teoría del aprendizaje significativo.

⁹Fernando Zepeda Herrera, *Introducción a la psicología*, México, Alhambra, 1998, p. 59. *Enciclopedia Ciencias de la Educación (psicología y pedagogía)*, México, Euroméxico. pp. 57, 120. Helena María Da Silva Gomes C., *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, UNAM, CELE, 2000. p. 79. David Ausubel, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 2000, p. 75. Glenn Myers Blair et al., *Psicología educacional*, México, FCE, 1979, p. 55.

1.2.2. Teoría del aprendizaje significativo

El rasgo característico de la teoría del aprendizaje significativo es señalar la importancia de estudiar los procesos del aprendizaje, es decir, los pasos que el aprendiz da al resolver problemas y no el producto final del aprendizaje.

Un exponente importante de este concepto es David Ausubel, quien en cuya teoría de la estructura cognoscitiva sostiene que el aprendizaje significa la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo.¹⁰

Para Ausubel es importante tomar en cuenta el conocimiento previo del alumno, así como sus propias experiencias, ya que van a emplearse para el aprendizaje significativo, el cual resulta de la adhesión de información nueva a la ya existente; la interacción entre estas dos informaciones conduce a la creación de estructuras de conocimientos, esto es, la construcción de significados nuevos.

Para construir significados nuevos es necesario un cambio en los esquemas de conocimiento ya obtenidos por el alumno; es un procesamiento activo que se da al introducir nueva información, es decir, el conocimiento previo más la nueva información da como resultado significados nuevos.

El aprendizaje significativo es entonces, la adquisición persistente de conocimientos, habilidades y actitudes. El aprendizaje es significativo y funcional cuando faculta al individuo para comprender, interpretar e intervenir en la realidad, además favorece la adquisición de los saberes, procedimientos, destrezas, normas y actitudes que permiten al individuo usar la lengua de una manera adecuada, eficaz, correcta y coherente en los diversos contextos comunicativos.¹¹

Además de que el aprendizaje significativo es indispensable para el desarrollo, los factores afectivos como la motivación juegan un papel muy importante en el proceso, ya que el alumno debe tener una actitud positiva para que integre el nuevo conocimiento al ya adquirido y surta efecto este aprendizaje significativo. Es aquí donde el profesor interviene, él debe tener la capacidad de saber motivar al alumno apoyándose también en el material de clase, el cual debe contener una

¹⁰ David Ausubel, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 2000, p. 84.

¹¹ Carlos Lomas, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 16. Glenn Myers Blair et al., *Psicología educacional*, México, FCE, 1979, p. 14.

secuencia jerárquica y lógica. El profesor debe enseñar de una manera significativa para lograr que el aprendizaje también lo sea.

Observamos nuevamente los tres elementos implicados en la realización del conocimiento: el alumno, el profesor y el contenido. Asimismo, el profesor tiene que elegir el mejor camino para lograr su objetivo.

1.3. PRÁCTICAS GRAMATICALES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Cuando un estudiante se introduce en otro idioma con su idioma materno fijado tanto en su pensamiento como en su habla, no lleva como propósito eliminar ni olvidar su propio idioma, al contrario, se apoyará en él cuando sea necesario para fortalecer, asimilar o modificar el aprendizaje o su estructura cognoscitiva.¹²

Existen varios métodos o caminos para la realización de objetivos concretos y definidos. Para la enseñanza de lenguas, entre otros, están el Método tradicional, Método directo y Método audiolingual.

Método tradicional

En el esquema del Método tradicional¹³ se toman como base dos puntos: un material lingüístico y su aplicación. El material lingüístico es presentado en sus diferentes aspectos: fonético, sintáctico, semántico y gráfico. Éste se apoyará en la exposición seguida de ejercicios de aplicación, los cuales deberán generar en el individuo estructuras de comportamiento de tal manera que ayuden para la expresión; sin embargo, sólo se montan esquemas de conversión en los que cambian las oraciones de afirmativo a negativo e interrogativo. Aun así, estos pasos se encuentran tan entrelazados que hacen ver a la clase de enseñanza de lenguas de una manera siempre activa.

En este método, el proceso de adquisición de una lengua está basado en la teoría conductista, pues toma como base la imitación y repetición de estructuras que respondan a estímulos concretos, puesto que la realización de dichas repeticiones y estímulos correctos darán como consecuencia la formación de los hábitos

¹² Glenn Myers Blair *et al.*, *Psicología educacional*, México, FCE, 1979, p. 77.

¹³ Louis Not, *Las pedagogías del conocimiento*, México, FCE, 1893. pp. 357 - 360. José Manuel Vez, *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona, Ariel, 2000, p. 33.

gramaticales deseados. Lo mismo sucede con los ejercicios, al cabo de un prolongado ejercitamiento y los cambios a la forma de éstos, se produce una conversación estructurada pues el método tiene como objetivo la habilidad de producir oraciones correctas.

Método directo

El método directo¹⁴ introduce al individuo a un medio lingüístico desconocido, partiendo de aquí el método pretende apoyarse en los procesos de adquisición de dicho individuo. Su objetivo es utilizar la lengua extranjera como un medio de comunicación sin recurrir a la traducción y, por lo tanto, el estudiante no utiliza su lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la enseñanza de la gramática es de manera inductiva. Esta visión cambia si el alumno vive en el medio en que la lengua estudiada sirve de ordinario para la comunicación y en donde realice efectivamente los intercambios correspondientes de comunicación.

Método audiolingual

El método audiolingual¹⁵ o forma natural pretende evitar la función mediadora de la lengua materna en el aprendizaje de otro idioma a través de varios aspectos, como el aprendizaje mecánico de frases. El aprendizaje inductivo de las reglas gramaticales se da por medio de la práctica y manipulación de los principales patrones estructurales de la lengua. Se recurre a la asociación directa de palabras y frases de otro idioma con objetos, imágenes y situaciones en lugar de hacerlo con palabras de la lengua materna, todo esto tiene la finalidad de enseñar ese otro idioma en los términos del mismo y evitar la costumbre de traducir.

El principio cardinal de este método es presentar los materiales de enseñanza en forma hablada antes que en forma escrita y las habilidades de escuchar y hablar deben adquirirse antes que las de lectura y escritura, pues para este método lo común es exponer a los principiantes a la interpretación natural del lenguaje hablado para habituarlos al ritmo natural del mismo.

¹⁴ Louis Not, *Las pedagogías del conocimiento*, México, FCE, 1893, p. 360.

¹⁵ David Ausubel *Psicología educativa*, México, Trillas, 2000, p. 280. Helena María Da Silva Gomes, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, UNAM, cele, 2000, pp. 75 - 80.

Lo relevante aquí es hacer que los patrones lingüísticos sean significativos y el alumno practique tareas reales y no respuestas que ya domine. Sin embargo, este método cae en contradicción al encontrar en sus lineamientos grandes similitudes con la teoría conductista, la cual a su vez se encuentra en el método tradicional, pues considera a todos los estudiantes portadores del mismo repertorio y espera que todos ellos progresen uniformemente a través del mismo programa de enseñanza.

Pero en contraposición a estos métodos surge un punto de vista diferente con el propósito de que el aprendizaje de una lengua extranjera sea más fluido: el Enfoque comunicativo.

1.3.1. Enfoque Comunicativo

Durante la década de los años setenta surge el Enfoque comunicativo¹⁶ a partir de la necesidad de renovar y superar los métodos anteriores.

Aquí se enfatizan las funciones de la lengua, más que la forma, y su uso de ésta en situaciones de comunicación donde se negocian significados. Este enfoque contempla además el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas sin perder de vista la comunicación como meta terminal. Aun cuando prefiere la comunicación verbal, no descuida las otras tres habilidades.

La finalidad del Enfoque comunicativo es facilitar la integración de las competencias por parte del alumno:

- *Competencia lingüística o gramatical*: Es la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles: vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica. Se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no sólo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad.

¹⁶ M. Llobera *et al.*, *Competencia comunicativa (documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras)*, Madrid, Edelsa, 1995, pp. 66-69. Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras (teoría y práctica de la educación lingüística)*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 136 - 137. Francisco Moreno, *La enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Universidad de Alcalá, 1998, p. 137.

- *Competencia sociolingüística*: Hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan.
- *Competencia discursiva o textual*: Hace referencia a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos característicos propios de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve.
- *Competencia estratégica*: Es una de las competencias que intervienen en el uso efectivo de la lengua por parte de una persona. Hace referencia a la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales, con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como compensar fallas que puedan producirse en ella, derivadas de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua, o bien, de otras condiciones que limitan la comunicación.

Uno de los objetivos del Enfoque comunicativo es preparar y motivar a los aprendientes a explotar de una forma óptima su limitada competencia comunicativa de la lengua extranjera con el fin de participar en situaciones reales de comunicación. Conjuga el conocimiento formal sobre la lengua con el conocimiento instrumental que hace posible el uso adecuado de la lengua, supone la existencia de interlocutores que, además de producir enunciados en un contexto, con una forma textual determinada, usando ciertas estrategias, los reciben, interpretan, sitúan y actúan en consecuencia. Es un enfoque centrado en el alumno pues lo involucra activamente, mientras que el profesor establece las situaciones que promueven la comunicación facilitando el aprendizaje.

La forma lingüística es importante, pero sólo como parte de la competencia comunicativa, concepto que veremos a continuación, pues además de enseñar un

saber, pretende también enseñar a saber hacer cosas con las palabras, concediendo una importancia determinante a los procedimientos.

1.3.2. Competencia Comunicativa

Dell Hymes es el primero en definir el concepto de competencia comunicativa y toma como base las propuestas de Roman Jakobson sobre las funciones del lenguaje para su definición, en la cual trata de integrar el conocimiento y el uso real de la lengua.

La competencia comunicativa es un conjunto de conocimientos lingüísticos, estratégicos, sociolingüísticos y textuales, como ya se mencionó, y se alcanza cuando se recurre de forma apropiada a dichos conocimientos que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos de intercambio comunicativo entre las personas, es decir, es la habilidad del individuo para usar la lengua para comunicarse.

Al aprender a usar la lengua, además de ejercitar la estructura de frases gramaticales correctas, también logramos saber hacer cosas con las palabras, es decir, saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo, así como qué y cuando callar.¹⁷

Al igual que los innatistas (como Terrel y Krashen) y Ausubel, Dell Hymes señala la importancia de no separar los factores cognitivos de los afectivos tales como la motivación, las actitudes y estados emocionales, así como el material de apoyo en clase, el cual debe reunir una serie de características para ayudar a un mejor proceso de adquisición.¹⁸ La motivación, si no es el factor más importante, sí es uno de los más determinantes para lograr el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera. Cuanto mayor sea la motivación, mejor será el rendimiento del alumno y el nivel avanzado de competencia comunicativa.¹⁹

La hipótesis del *input* constituye junto con la hipótesis del filtro afectivo, la hipótesis del monitor y la hipótesis del orden natural, la teoría general de la adquisición de segundas lenguas formulada por S. D. Krashen. Según el autor, la

¹⁷ Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras (teoría y práctica de la educación lingüística)*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 31, 33, 35. M. Llobera, *Competencia comunicativa (documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras)* Madrid, Edelsa, 1995, p. 59.

¹⁸ Jane Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge, 2000, p. 75.

¹⁹ Helena María Da Silva Gomes C. y Aline Signoret Dorcasberro, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, UNAM, CELE, 2000, p. 195.

fluidez en la actuación lingüística no se puede enseñar, sino que surge de manera natural en el aprendiente tras haber desarrollado éste plenamente su competencia a través de la apropiación de datos.

El *input* es la información que se le agrega al conocimiento ya establecido del alumno, éste adquiere lo que cree útil y produce la respuesta a la información dada. Esto último es a lo que se le llama *output*. Krashen elaboró la fórmula “i + 1” para referirse al *input* comprensible, (i) que contiene elementos lingüísticos ligeramente superiores (+1) al nivel actual del aprendiente. El *input* es comprensible gracias a la información proporcionada por el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo.²⁰

La interacción en grupo, la conversación, ayuda a los alumnos a la hora de negociar un material de entrada más comprensible (*input*) y de modificar su producción para hacerla más comprensible a los demás (*output*); así mismo, el profesor que conversa con sus alumnos ofrece *input* para la adquisición, pues basta con que el profesor se asegure de que los alumnos comprendan lo que se dice o lo que están leyendo. Lo mismo tiene que hacer con el material didáctico que maneje, no debe rebasar en gran medida a la competencia del alumno, un paso a la vez para facilitar una introducción progresiva de nuevos elementos.²¹

En resumen, la competencia comunicativa de los aprendientes en su lengua, la enseñanza gradual, la motivación, la actitud del profesor y del alumno, el uso efectivo de estrategias de comunicación, así como el material por usar serán los factores principales que se correlacionen significativamente con el éxito alcanzado en la calidad de comunicación y el dominio de una lengua extranjera.²²

Para el uso efectivo de las estrategias de comunicación, debemos tener en cuenta las cuatro habilidades: comprensión de lectura, producción escrita, comprensión auditiva y producción oral.

²⁰ *Ibid.*, pp. 151-153.

²¹ Jane Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge, 2000, p. 250.
Martha Baralo, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, ArcoLibros, 1999, p. 61.

Helena María Da Silva, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, UNAM, CELE, 2000, pp. 151, 152.

²² Jane Arnold, *Op.cit.*, p. 75.

1.3.3. Desarrollo de las cuatro habilidades

Las habilidades requieren una capacidad para percibir y comprender la naturaleza de una tarea, y para construir de acuerdo con una regla una respuesta apropiada.

El desarrollo de habilidades tiene como marca característica la posibilidad de transferencia en el sentido en que una habilidad no se desarrolla para un momento o una acción determinada, sino que se convierte en una cualidad, en una forma de respuesta aplicable a múltiples situaciones que comparten esencialmente la misma naturaleza.²³

Según Hymes, el aprendizaje escolar de las lenguas favorece también en la medida de lo posible la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, de las habilidades y de las actitudes que hacen posible la competencia comunicativa de las personas.²⁴

En la enseñanza de lenguas y en los objetivos básicos de competencia comunicativa y lingüística, encontramos que son cuatro las habilidades por desarrollar: comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita. Lo más importante respecto de la teoría de esta división es que se ordenan en cuanto a su prioridad en la instrucción, lo mismo sucede con los materiales de aprendizaje, ya que el objetivo destacado consiste en hacer que el individuo desarrolle las mismas capacidades que un hablante nativo.

Bruner²⁵ señala que hay una importante diferencia entre decodificar (escuchar y leer) y codificar (hablar y escribir), ya que estas dos últimas exigen mucho más que las primeras. El autor indica que es más fácil quedarse dormido al leer, después al escuchar y sólo con dificultad al escribir o hablar.

Krashen, por su parte, basándose en sus teorías, especialmente en la teoría del *input*, asegura que las actividades de comprensión auditiva y de lectura son las más importantes en un programa de una lengua, dado que proporcionan el *input* necesario para la adquisición. En cuanto a las habilidades de producción oral y escrita, éstas se desarrollan espontáneamente con el tiempo siempre y cuando el *input* sea adecuado, es decir, el hablar fluido no necesita ser enseñado de manera

²³ *Enciclopedia Ciencias de la Educación (psicología y pedagogía)*, México, Euroméxico, 1997, p. 61.

²⁴ Carlos Lomas, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós, 2002, pp. 11-12.

²⁵ Robert J. Di Pietro, *Estructuras lingüísticas en contraste*, Madrid, Gredos, 1986, pp. 249-250.

directa, ya que emerge gradualmente después de que el aprendiente haya formado su competencia lingüística con base en el *input* comprensible.²⁶

Al leer, al escribir, al hablar y al escuchar se aprende también a usar el lenguaje en su calidad de herramienta de comunicación, y a dominar las habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio comunicativo.²⁷

En seguida veremos las cuatro habilidades por separado y mencionaremos las estrategias para cada una. Hay que señalar que el aprendizaje de estrategias juega un papel importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues hacen referencia a un patrón de decisiones en la adquisición, retención y utilización de la información que sirve para lograr ciertos objetivos, es decir, para asegurarse de que se den ciertos resultados y no se produzcan otros.²⁸

Producción escrita

La escritura es la expresión gráfica del lenguaje y consiste en representar las letras por medio de signos gráficos convencionales. Tusón adopta el esquema general de la comunicación al acto de la escritura de la siguiente manera: un emisor escribe un mensaje y un texto dirigido a un receptor. Este mensaje o texto habla de algo, lo que viene siendo el referente y va dirigido a un receptor en una lengua cuyo conocimiento es compartido por el emisor y los receptores. Esta lengua es el código común. Finalmente, el texto tiene un soporte (llamado de transmisión) con el que se materializa el acto de la comunicación escrita²⁹.

En el aprendizaje de la escritura es esencial el conocimiento gramatical del código escrito (un saber sobre fonética, ortografía, morfosintaxis y léxico) y el dominio de una serie de habilidades y conocimientos textuales, estratégicos y sociolingüísticos, esto es, un saber hacer cosas con la escritura en los distintos ámbitos de la comunicación escrita.³⁰

²⁶ Helena María Da Silva Gomes, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, UNAM, CELE, 2000, p.150.

²⁷ Carlos Lomas, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós, 2002, pp. 16 - 17.

²⁸ Jerome Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje*, José Luis Linaza comp. Madrid, Alianza, 2001, p. 130.

²⁹ Nina Catach (comp.), *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona, Gedisa, 1996, p. 34. Carlos Lomas *Op. cit.*, p. 356.

³⁰ Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras (teoría y práctica de la educación lingüística)*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 356, 360.

Jerome Bruner³¹ propone tres categorías para la representación y trato con la realidad, esto es, para aprender: aprendizaje activo (aprendamos a hacer), aprendizaje icónico (aprendamos con la representación de una imagen) y aprendizaje representativo o simbólico (aprendamos a pronunciarlo con palabras). Por lo tanto, la escritura usa la mano, el ojo y la mente en un proceso reforzador, esto la convierte en una modalidad poderosa para aprender el lenguaje.

De hecho, una gran parte de los problemas que se encuentran en los escritos de los estudiantes se debe, precisamente, a que aplican rasgos típicos del habla—por ser la modalidad que mejor conoce— a su escritura.

Resumiendo lo anterior, según Anna Camps³², aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad se desarrolla con el estudio de formas lingüísticas y su uso en los contextos reales de producción.

Veamos los diferentes criterios que han surgido sobre la importancia de la escritura:

En las décadas de los cincuenta y sesenta, con el auge del método audio lingual, hablar era lo principal; la escritura servía para reforzar la práctica oral del lenguaje, reforzar un concepto gramatical que acaba de ser introducido, de aprender a entender o decir. El enfoque de la enseñanza es la manipulación de las estructuras retóricas y gramaticales, particularmente a través del uso de las transformaciones. La finalidad de imitar es familiarizar a los habitantes no nativos con las formas retóricas percibidas de la lengua meta, separándolos gradualmente de los patrones retóricos de su lengua materna; los modelos presentados a los alumnos generalmente tienen el propósito de demostrar la forma.

Con la influencia de la competencia comunicativa en la década de los setenta, los maestros empezaron a establecer una situación en el aprendizaje de la escritura en la cual un estudiante cuenta con cierta información que el otro no tiene y debe transmitirla para que el receptor la pueda usar. Aquí el elemento esencial es que haya retroalimentación del lector, los lineamientos desaparecen para enfatizar la comunicación libre. Los maestros de lenguas piden tareas con la intención de fomentar la fluidez y la inventiva, en estas tareas los estudiantes frecuentemente son

³¹ Jerome Bruner en Isabel Solé, *Estrategias de lectura*. Barcelona, GRAO, 2001, p. 19.

³² Anna Camps en Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras (teoría y práctica de la educación lingüística)*, España, Paidós, 2001, pp. 357 - 358

libres para generar sus propios contenidos, se concentran en las ideas sin preocuparse por su gramática u ortografía, esto es, de la exactitud. Estas tareas les permiten tener más confianza con su escritura, más fluidez y se puede observar más emotividad.

Sin embargo, cuando se escribe para aprender, las finalidades anteriores de escritura se pueden reemplazar entre ellas mismas y al mismo tiempo incluir todas ellas, pues aquí todas las actividades de escritura son vistas como una forma de aprender un idioma. La finalidad de escribir para aprender incluye los tres puntos del triángulo de la comunicación: escritor, lector y texto, por lo tanto, se convierte realmente en interactivo y comunicativo. Las tareas de escritura son a menudo seleccionadas en forma gradual: en el nivel elemental se piden escritos para reforzamiento, a medida que los alumnos se vuelven lingüísticamente más aptos, las tareas son más demandantes, pues enfatizan la enseñanza, la imitación, la comunicación y la fluidez, frecuentemente en ese orden.

Mata señaló, refiriéndose a la enseñanza de expresión escrita en una lengua extranjera:

La gente escribe lo que ve. Por “ver” me refiero a cuando las palabras en una lengua ya no son iguales a una traducción, sino que son la comunicación instantánea del objeto, del sentimiento o de la acción reales. Es muy posible que los alumnos vean una película en su cabeza mientras escriben, y no estén simplemente traduciendo español o aprendiendo normas gramaticales.³³

El evocar en la mente de nuestros alumnos toda una serie de imágenes puede ayudar a realizar un aprendizaje de idiomas satisfactorio.

Comprensión de lectura

Teresa Colomer³⁴ define la lectura como la interacción entre un lector, un texto y un contexto: el lector incluye lo que conoce y cree antes y durante la lectura para entender el texto; el texto se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que se ha organizado su mensaje; y el contexto comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.) como las derivadas del entorno social. La autora afirma que

³³ Mata, en Jane Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge, 2000, p. 286.

³⁴ En Carlos Lomas, *Op. cit.*, p. 327.

la relación entre estas variables influye enormemente en la posibilidad de comprensión del texto.

Isabel Solé³⁵ apoya esta versión al analizar la lectura como un proceso interactivo en el que el lector construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus conocimientos y experiencias previas, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados.

El hábito de la lectura está íntimamente ligado con el acto de pensar, razonar y por consiguiente con el de escribir y expresarse bien. Implica percepción, análisis gramatical y utilización. Leer es analizar, sintetizar, reflexionar, deducir, valorar y todas estas operaciones necesitan concentración, hacer anotaciones, organizar los datos anotados y saber expresar los resultados de la lectura, pues la búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura.

Uno de los objetivos en la enseñanza de lectura es la **comprensión**, que es el acto de asignar un significado a la información impresa, atribuir sentido a lo leído. La comprensión de un texto depende de lo que el lector conoce sobre el contenido del texto y del tipo de procesos cognitivos que establezca entre lo que ya sabe y el contenido de lo que está leyendo.³⁶

El desarrollo de las capacidades de comprensión lectora exige los siguientes recursos: conocimiento o esquemas de conocimiento, estrategias o actividades que el lector pone en marcha para conseguir su propósito: comprender e interpretar un texto escrito y metacognición que aporta información, la cual puede ser regulada y ajustada progresivamente.

Es necesario tener en cuenta el objetivo de la lectura para saber cuál estrategia se debe utilizar:

1. Leer para obtener una información precisa: Su propósito es localizar algún dato que nos interesa; se caracteriza por ser muy selectiva y trabaja aspectos de lectura como la rapidez.
2. Leer para seguir las instrucciones: Cuando el objetivo es “saber cómo hacer” es imprescindible comprender el texto, una ventaja innegable es que la tarea de lectura es completamente significativa y funcional.

³⁵ *Ibíd.*, p. 333.

³⁶ H. Schunk Dale, *Teorías del aprendizaje*, México, Pearson Educación, 1997, p. 256.

3. Leer para obtener una información de carácter general: Cuando el objetivo es “saber de qué va” un texto, “saber qué pasa”, basta con las ideas más generales. Este tipo de lectura es muy útil y productivo.
4. Leer para aprender: Cuando la finalidad –de forma explícita– es ampliar los conocimientos de que disponemos, a partir de la lectura de un texto determinado, suele ser una lectura lenta y repetida. Leer para aprender es una finalidad en sí misma, su consecución es favorecida si se tienen objetivos concretos de aprendizaje, es decir, que el lector sepa qué espera aprender concretamente.
5. Leer para revisar un escrito propio: La lectura adopta un papel de control, de regulación.
6. Leer por placer: La lectura se vuelve absolutamente personal, por lo tanto el lector podrá moldearla a su gusto.
7. Leer para comunicar un texto a un auditorio: La finalidad es que las personas a quienes se dirige la lectura puedan comprender el mensaje que se les emite, por lo que el lector suele utilizar una serie de recursos (entonación, pausas, ejemplos no leídos, énfasis en determinados aspectos) que están destinados a hacerla amena y comprensible. En este tipo de lectura los aspectos formales son muy importantes: la lectura eficaz en voz alta requiere la comprensión del texto.
8. Leer para practicar la lectura en voz alta: La finalidad es que los alumnos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida.
9. Leer para dar cuenta de que se ha comprendido: Cuando nos enfrentamos a un texto siempre estamos motivados por algún propósito y éste suele implicar la comprensión total o parcial del texto leído; un recurso muy habitual es responder a unas preguntas sobre el texto, hacer un resumen u otra técnica similar. Leer para poder responder luego unas preguntas que planteará el profesor. Si se lee un texto con el propósito de comprenderlo, se debe leer con esa finalidad: se debe realizar una lectura silenciosa, individual, que permita que el lector vaya a su ritmo y presidida por el objetivo de la comprensión.³⁷

Así, el alumno, para realizar una lectura, recurre a diferentes estrategias, las cuales podemos resumir de la siguiente manera:

³⁷Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, Barcelona, Grao, 2001, pp. 80-86.

- Estrategias de muestreo: El texto provee índices redundantes, el lector debe seleccionar de éstos, aquellos que son más útiles.
- Estrategias de predicción: Los lectores son capaces de anticipar el texto para predecir el final de una historia.
- Estrategias de inferencia: Se utiliza para inferir lo que no está explícito en el texto, pero también se infieren cosas que se harán explícitas más adelante.

Tomlinson³⁸ afirma que la visualización en el proceso de lectura facilita el aprendizaje de idiomas, ya que la enseñanza de estrategias y el empleo de actividades de estrategias de visualización para la comprensión escrita de una segunda lengua facilitan el compromiso positivo con el texto y pueden así incrementar la comprensión de la lectura y retener lo que lee. Esto se debe a que los lectores de la primera lengua utilizan mucho más las destrezas superiores, en este caso la visualización*, mientras que en la segunda lengua se presta mucho más atención a la codificación.

Los procedimientos más empleados para la comprensión se realizan siguiendo la lectura silenciosa y consisten generalmente en técnicas de: responder a cuestionarios, efectuar resúmenes, poner títulos, completar historias, seguir instrucciones referentes a un dibujo, ordenar párrafos de una misma historia.³⁹

Como señalan Teresa Colomer, Isabel Solé y Anna Camps, la enseñanza de la lectura y la escritura debe tener en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades, orientarse al dominio expresivo y comprensivo de los diversos géneros de la escritura y adecuarse a las diversas situaciones de comunicación en las que tiene lugar el intercambio de significados entre personas. Ésta es una forma de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, ya que aprenden también a usar el lenguaje escrito como herramienta de comunicación.⁴⁰

³⁸ Tomlinson en Jane Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge, 2000, p. 270.

*En las escuelas de nivel básico la enseñanza de la lectura es por medio del método icónico, es decir, por medio de imágenes.

³⁹ *Diccionario de las ciencias de la comunicación*, México, Santillana, 1995, p. 137.

⁴⁰ Carlos Lomas, *Op. cit.*, pp. 18 - 19.

Comprensión auditiva

La concepción de cómo está estructurado el lenguaje y cómo se lleva a cabo la comunicación, obviamente tiene implicaciones radicales para la enseñanza de la comprensión auditiva; significa que el contexto es crucial para la enseñanza de la comprensión del lenguaje, puesto que es el contexto el que ofrece las claves que ayudarán a encontrar los significados posibles del lenguaje. El estudiante, entonces, no solamente tiene que aprender a entender las formas del idioma extranjero, los segmentos de sonido, las formas de las palabras, las estructuras de las oraciones, sino también cómo interactúan con el contexto para darles el significado posible, por lo tanto los estudiantes, en cada tarea, se encuentran con el lenguaje que surge de y se relaciona con el contexto provisto por la tarea.⁴¹

Edoardo Lugarini⁴² alude a la necesidad de educar desde el ámbito educativo en las destrezas del “saber hablar” y del “saber escuchar” ya que, en su opinión, la adquisición de estas habilidades lingüísticas y cognitivas favorece el desarrollo de competencias comunicativas y del aprendizaje escolar.

Uno de los elementos fundamentales de la conducta verbal es la audiencia, el oyente es el segundo miembro que interviene en el paradigma de toda comunicación; la importancia del oyente es tal, que puede decirse que sin su presencia no existe conducta verbal pues no se limita a ser mero “escuchante”, sino que a menudo desempeña un papel de variable de control de la conducta del hablante.

El oyente desempeña tres importantes misiones:

- a) Refuerza la conducta verbal del hablante.
- b) Forma parte del control ambiental de aquélla, como una variable más.
- c) Es el estímulo discriminativo que interviene de manera preeminente y basta por sí solo para justificar completamente la conducta verbal.⁴³

Para utilizar las expresiones en el sentido que les da el hablante, el escucha debe decodificar tres piezas de información:

- 1) El acto del habla: Es la intención del hablante al emitir el comunicado o lo que trata de lograr con su elocución (pedir información, por ejemplo).

⁴¹ Apuntes del curso de Gramática Pedagógica impartido por la Lic. Gabriela Huerta en el 8º semestre, 2002.

⁴² Edoardo Lugarini, citado en Carlos Lomas, *Op. cit.*, p. 294.

⁴³ Rita Coronas Alonso, *Análisis conductual del aprendizaje verbal*, México, Trillas, 1983, p. 93.

2) El contenido proposicional: Es la información que puede ser calificada de cierta o falsa.

3) El contenido temático: consiste en el contexto de la elocución.

Por ejemplo, ¿Cuál es la postura de Churchill durante la Segunda Guerra Mundial?: ¿Cuál? En el acto del habla es una petición, en el contenido proposicional se refiere a la posición de Churchill durante la Segunda Guerra Mundial, y el contenido temático es lo que el maestro omite y asume que los estudiantes han leído de Churchill y de la Segunda Guerra Mundial.⁴⁴

Haverkate⁴⁵ habla de actos directivos, los cuales están centrados en el oyente y su objetivo es conseguir que éste haga algo; los actos directivos se subdividen en impositivos y no impositivos:

Los actos directivos impositivos se caracterizan porque sirven para influir en el comportamiento intencional del oyente de tal modo que éste realice algo que en primer lugar beneficia al hablante (órdenes y peticiones).

Los actos directivos no impositivos se caracterizan por el hecho de que el resultado de la acción que el oyente debe llevar a cabo se supone que beneficia en primer término al propio oyente (actos del tipo de avisos, recomendaciones e invitaciones).

Una buena comprensión de los mensajes propuestos a los alumnos para la comprensión auditiva implica la capacidad de captar todas las informaciones esenciales en función de la finalidad del oyente; será necesario también relacionar las informaciones formulando las inferencias oportunas e identificar la intención comunicativa del emisor.⁴⁶

Es imprescindible que el profesor se dé cuenta de hasta qué punto es realmente entendido, tener en cuenta cuáles son los conocimientos que el alumno posee de hecho y tenerlos siempre presentes; puede hacer intervenciones breves interrumpiendo con preguntas para verificar la comprensión de los significados fundamentales por parte del alumno.

Muchos cursos actuales están interesados en convertir el lenguaje del texto en direcciones o instrucciones específicas para que el estudiante lleve a cabo alguna tarea. La ventaja es que el estudiante se convierte en un escucha activo que

⁴⁴ Dale H. Schunk, *Teorías del aprendizaje*, México, Pearson educación, 1997, p. 255.

⁴⁵ Haverkate, citado en Francisco Moreno, María Gil y Kira Alonso, *La enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Universidad de Alcalá, 1998, p. 680.

⁴⁶ Carlos Lomas, *Op. cit.*, p. 296.

necesita mantener una respuesta al texto para poder moverse al siguiente paso en la tarea por realizarse, lo cual puede ser más motivante que tener siempre el papel de receptor de las conversaciones de otras personas. Otra ventaja es que el estudiante puede dar una respuesta de tal forma que no haga demandas de él sobre el control de la forma escrita de la lengua extranjera, la respuesta puede ser en términos de llenar un diagrama o completar una gráfica, dibujar el camino en un mapa, etc. Es decir, que se puede favorecer la atención y la concentración orientando la comprensión auditiva.⁴⁷

También se puede preparar una serie de minidiálogos en los que uno de los interlocutores da una orden y el otro la cumple o no según la situación; el objetivo es hacer que el oyente realice algo en colaboración con el hablante.⁴⁸

Es importante distinguir en los ejercicios de comprensión auditiva cuál es la respuesta que se requiere que se haga al texto, cuál era el punto principal: Si es informar, es apropiado responder poniendo atención principal al contenido de la información. “Ser amigable” ver cómo están siendo amigables, cómo se ponen de acuerdo. O lo contrario, cómo muestran que hay desacuerdo sin llegar a una confrontación. Cómo cambian el tema, cómo se refieren a lo que se dijo anteriormente, cómo transmiten el mensaje, cómo indican la intención de tomar la palabra o turno en la conversación.

Es decir, situaciones de interacción comunicativa en las que se produzca un intercambio efectivo de papeles entre emisor y receptor, ya que cuando se escucha para intervenir, la atención es más intensa en la medida en que está motivada y dirigida.⁴⁹

⁴⁷ Apuntes del curso de Gramática Pedagógica impartido por la Lic. Gabriela Huerta en el 8º semestre, 2002.

⁴⁸ Francisco Moreno *et al.*, *La enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Universidad de Alcalá, 1998, p. 681.

⁴⁹ Apuntes del curso Gramática Pedagógica impartido por la Lic. Gabriela Huerta en el 8º semestre, 2002.

Producción oral

Desde la Antigua Grecia, el lenguaje ha sido considerado un elemento central para la comprensión de la mente. El lenguaje comprende la comunicación oral y escrita; hay que recordar que las lenguas se aprenden para usarlas en la comunicación.

La comprensión del lenguaje hablado y escrito comparte ciertos procesos, la comprensión de lectura añade otros y la comprensión en sí tiene tres componentes principales:

1. La percepción: Consiste en atender y reconocer una entrada de información, en la comprensión del lenguaje las pautas sonoras se convierten en palabras.
2. El análisis gramatical: Divide mentalmente estos sonidos en unidades de significado.
3. La utilización: Este término se refiere a lo que la gente hace con los comunicados lingüísticos que recibe; se refiere al destino de la representación mental analizada:
 - a) Almacenarlos si se trata de una tarea de aprendizaje.
 - b) Dar una respuesta si se trata de una pregunta.
 - c) Formular una pregunta si no se ha comprendido.⁵⁰

El tratamiento de la lengua oral debe también ayudar a los alumnos a descubrir las formas de la comunicación oral y a comprender un aspecto esencial del ser humano: la actividad lingüística, puesto que ayuda a desarrollar la competencia comunicativa y contribuye a la adquisición y al aprendizaje de otra lengua.⁵¹

En la interacción oral, las personas aprenden a comunicarse y a desarrollar capacidades comunicativas por ser en gran medida una forma de comunicación espontánea y porque quienes intervienen en este intercambio, dependen unos de otros; en el habla se improvisa y se crea sobre la marcha tanto la forma que adquieren los mensajes como su contenido.

Desde los enfoques del análisis lingüístico (sociolingüística, análisis del discurso, lingüística del texto y especialmente pragmática) se considera que hablar es hacer cosas con las palabras en contextos concretos y con determinadas intenciones, pues el intercambio comunicativo entre las personas se caracteriza por la voluntad de los hablantes de cooperar en la interpretación de las intenciones.⁵²

⁵⁰ H. Schunk Dale, *Teorías del aprendizaje*, México, Pearson educación, 1997, p. 251.

⁵¹ Carlos Lomas, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 69

⁵² Carlos Lomas, *Op. cit.*, pp. 271, 283, 284.

Un factor importante en la adquisición de idiomas es que los alumnos cambien de un enfoque de actividades directivas (preguntando o dando instrucciones) a un discurso más facilitador y alentador (elogiando, ofreciendo retroalimentación, ayudando y fomentando la iniciativa y la comunicación del alumno). Esta negociación de significado implica un número de actos de habla que no son tan evidentes en las interacciones tradicionales de pregunta-respuesta.

Numerosos estudios de idiomas afirman que los alumnos escuchan y producen mucha más cantidad de lengua en una estructura cooperativa de grupos reducidos, pues aunque siga habiendo intervenciones del profesor, la cantidad de tiempo de habla aumenta porque hablan a la vez varios alumnos.⁵³

En una conversación, el que escucha tiene que reaccionar más a un rango mucho más amplio de *inputs*, particularmente en el lenguaje conversacional; pues tiene que afrontar el QUÉ está diciendo el hablante, el CÓMO lo está diciendo (cortés, aburrido, rápido, enojado) y el POR QUÉ lo está diciendo (para reconfirmar, aconsejar, presumir). En el lenguaje hablado, el hablante se concentra en la construcción de su mensaje, la articulación no siempre es clara, pues los hablantes típicamente no pronuncian la frase completa, sino que tienden a reducir o a contraerla.⁵⁴

En cuanto a los usos orales, los géneros discursivos llevan consigo unas formas de hablar, unas normas de comportamiento comunicativo y unos papeles por parte de quienes participan y se dan o se pueden dar, posibilidades diversas: clase expositiva, sesiones de pregunta-respuesta-evaluación, trabajo en grupo, exposiciones del estudiante, trabajos por parejas, propuestas en común, se puede realizar una sencilla visualización y pedir a los alumnos que digan una descripción de su habitación que sin duda será más rica y detallada después de haber regresado a ella con la imaginación.⁵⁵

Con las estructuras de lectura y redacción cooperativas que integran el desarrollo del lenguaje oral con la lectura y la escritura, algunos autores como Calderón, Hertz, Lazarowitz y Tinajero descubrieron que los alumnos desarrollaban una mayor confianza en sí mismos para hablar en público y para participar en las

⁵³ Jane Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge, 2000, pp. 252, 253, 286.

⁵⁴ Apuntes del curso de Gramática Pedagógica impartido por la Lic. Gabriela Huerta en el 8º semestre, 2002.

⁵⁵ Carlos Lomas, *Op. cit.*, p. 290.

discusiones del aula. Un aumento de la confianza en sí mismo y de la autoestima produce un incremento de los esfuerzos del alumno en el aprendizaje de idiomas y una mayor disposición a correr riesgos o a seguir intentando que sus opiniones sean comprendidas.⁵⁶

Así, la integración de las habilidades puede consistir en la lectura que genere una discusión o sirva de base para una producción escrita, complementándose con una lectura en voz alta; puede ser que en ocasiones se ponga más énfasis en una sola habilidad, pero lo importante es tener en cuenta la integración de las habilidades en todo momento en el salón de clases.

1.4. OTROS MODELOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Existen diferentes modelos teóricos específicos para la enseñanza de la gramática y para la propuesta de nuestros ejercicios nos apoyaremos en los siguientes modelos: *Toma de conciencia*; como su nombre lo indica, tiene por objetivo crear conciencia en el alumno sobre los aspectos gramaticales de la lengua por medio de la instrucción explícita. Aquí el alumno enfoca su atención en la forma de la estructura meta y no en su significado; la finalidad es que el estudiante reconozca los rasgos característicos y tenga conciencia de la forma tanto al recibir como al producir información que contenga la estructura meta para comunicar sus ideas de manera eficiente. Se ejecuta así una doble tarea: se desarrolla el conocimiento gramatical mientras que la comunicación es realizada de una manera implícita.

Lexical Approach, consiste en la enseñanza de una lengua considerando el léxico como una parte fundamental para la adquisición de la lengua extranjera y como una estrategia para la comunicación.

Primero se proporciona un texto a los estudiantes; después de realizada la lectura, se les indican a los alumnos algunos elementos léxicos incluidos en el texto con el fin de que elaboren un escrito acerca de la misma. El profesor les proporcionará elementos (gramaticales) para que puedan trabajar. Por último, los alumnos exponen su trabajo ante el grupo. Este modelo media entre la comunicación y el léxico. En función del léxico se requiere crear la necesidad de

⁵⁶ Jane Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge, 2000, p. 250.

utilizar una forma lingüística y, una vez que exista esa necesidad, se le da la regla gramatical al estudiante.

En lo que respecta al *input* estructurado, lo veremos más adelante y en las entrevistas y diálogos que el alumno escuchará y ejecutará.

En este capítulo observamos las diferentes teorías, definiciones, prácticas y habilidades sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua para conformar una gramática pedagógica, sin quitarle mérito a la gramática tradicional que, de alguna manera, se vincula con el conductismo y por ende con el método tradicional. La teoría del aprendizaje significativo y el método comunicativo serán la base de nuestra propuesta didáctica que ofrecerá ejercicios para las cuatro habilidades descritas en el presente capítulo.

CAPITULO II DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS VERBOS CON RÉGIMEN PREPOSICIONAL.

En este capítulo veremos la descripción lingüística de los verbos con preposición (régimen preposicional) tomando en cuenta la teoría lingüística del español a hispanohablantes y del español como lengua extranjera, así como los materiales para la enseñanza del español a hispanohablantes y los dirigidos a extranjeros.

2.1. TEORÍA LINGÜÍSTICA

Revisemos la definición de preposición para dirigirnos después al tema central de este trabajo. Nos apoyaremos en Juan Alcina⁵⁷, Emilio Alarcos⁵⁸ y la Real Academia Española⁵⁹. Las preposiciones son unidades dependientes, no tienen uso independiente y se emplean siempre antepuestas a una palabra, es decir, que incrementan a los sustantivos, adjetivos o adverbios como índices explícitos de las funciones que tales palabras cumplen, bien en la oración, bien en el grupo unitario nominal.

Según la definición de la Real Academia Española: del latín (*praepositio-onis*) *prae*-delante, *positio*-posición, palabra invariable que introduce elementos nominales u oraciones subordinadas sustantivas haciéndolas depender de alguna palabra anterior.⁶⁰

Juan Alcina⁶¹ y Emilio Alarcos⁶² coinciden en sustentar que la preposición por sí sola no cumple función alguna especial dentro del enunciado y sólo sirve como índice del papel que desempeña el segmento en que está integrada. No obstante, hay funciones en que pueden aparecer preposiciones diferentes, y entonces son éstas las que establecen distintas referencias a la realidad.

Por su parte, Juan Alcina confirma lo anterior al mencionar la clasificación que hace la gramática tradicional de las preposiciones atendiendo al significado de la

⁵⁷ Juan Alcina Franch, *Gramática española*, Barcelona, Ariel, 1975.

⁵⁸ Emilio Alarcos Llorach, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1991.

⁵⁹ *Diccionario de la Real Academia Española*, Madrid, Espasa Calpe, 2001.

⁶⁰ *Ibíd.*, p. 1825.

⁶¹ Juan Alcina Franch, *Op. cit.*, p. 828.

⁶² Emilio Alarcos Llorach, *Op. cit.*, p. 275.

palabra regente y del término, en otras basta con la consideración del significado del término para entender la relación.

Dicha gramática divide a la preposición en preposiciones llenas y vacías. Las primeras se emplean en un reducido número de realizaciones de acuerdo con su significado (**ante, bajo, contra, desde, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre y tras**). Las preposiciones vacías aparecen como simples marcas de enlace con múltiples posibilidades de relación cuyo significado es función tanto de la palabra con la que se relaciona como del término que introducen (**a, con, de** y algunos aspectos de **por**). Por lo tanto, las preposiciones, además de ser índices funcionales, admiten un valor léxico.

Las preposiciones son: **a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras**.

Las preposiciones españolas indican las más diversas relaciones: dirección, lugar, tiempo, modo, límite, destino, cercanía, punto de partida, móvil, precio, situación, instrumento, condición, presencia, compañía, orden, circunstancia, concesión, oposición, fin, causa, propiedad, origen, materia, naturaleza, contenido, asunto, privación, conformidad y otras.⁶³

Todas las relaciones anteriores se pueden resumir en: Relaciones espaciales de lugar, de tiempo, relaciones de causa y finalidad, de instrumento, compañía y modo. Son fácilmente aislables tomando en cuenta el término introducido por la preposición, aun cuando se acuda a preposiciones vacías.⁶⁴

Se organizan diversos grupos de preposiciones con base en el sentido que atribuyen a las expresiones que califican, aunque algunas comprendan más de una preposición.

Tomando en cuenta a Bosque Muñoz⁶⁵ tenemos la siguiente clasificación:

- Preposición de lugar. Precisamente asignan contenidos de lugar: **a, de, en, entre, hacia, por, tras**.
- Preposición de tiempo. Ubican un suceso en el tiempo: **a, con, de, desde, en, para, por, sobre**.
- Preposición de causa. Dan una vinculación de origen o resultado: **de, por**.
- Preposición de finalidad: Determinan una finalidad u objetivo: **a, para**.

⁶³Hilda Basulto. *Mensajes idiomáticos 2. Aplique la gramática*. México, Trillas, 1990, p. 35.

⁶⁴Juan Alcina French, *Gramática española*, Barcelona, Ariel, 1975, pp. 826-830.

⁶⁵Ignacio Bosque Muñoz y Violeta Demonte Barreto, *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, Col. Nebrija y Bello, 1999, volumen I, p. 248.

- Preposición de compañía. Expresan una asociación de sujetos en cuanto a una acción: **con**.
- Preposición de instrumentación. Indican el medio por el cual se realiza o ha realizado la acción: **a, con, de, en**.
- Preposición de modo. Indican la forma en que se realiza la acción: **a, con, de, en, por**.

Podemos decir como conclusión que las preposiciones son palabras que se emplean en la formación de las oraciones para relacionar las ideas componentes de la oración; de manera que si ellas mismas no tienen un sentido expresivo propio, contribuyen de modo fundamental a darle sentido a la totalidad de la oración al establecer una relación semántica o de sentido.⁶⁶

Por ese motivo, las preposiciones nunca pueden emplearse aisladas en el uso comunicativo del idioma porque integran las oraciones con una función puramente gramatical. En ese sentido las preposiciones rigen a otras palabras y se utilizan ubicándolas por delante de esas palabras a las cuales rigen, lo que origina su denominación como preposiciones.

En el Anexo I se presenta un cuadro en donde se resumen los principales usos de las preposiciones en español, contrastando los textos para hispanohablantes y los materiales para extranjeros.

La preposición es una categoría gramatical particularmente importante en español, puesto que las funciones (como espacio, instrumento, etc.) suelen manifestarse por preposiciones o ausencia de ellas.

El empleo de las preposiciones en español suele considerarse como complejo debido a la alternancia y fluctuación en el uso de algunas de ellas.

Esto explica que a menudo, sobre todo en el hablar descuidado, se omitan éstas en algunos casos o que inversamente, por reacción, se intercalen donde no es normal:

- Por omisión: *me acuerdo que, me alegro que*.
- Por reacción: *le dijeron de que*.

⁶⁶Ibíd., p. 239.

- Por alternancia y fluctuación: *entrar en (a) la casa, bailó encima de (arriba de) la mesa, obsequié a Luis (con) un disco, te invito (a) una copa, llegó (desde) ayer, hacer (de) cuenta, distinto de (a) esto, preséntate con (a) él.*⁶⁷

Una vez revisado el tema de las preposiciones, nos dirigiremos más en específico a los verbos con régimen preposicional.

2.2. MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A HISPANO-HABLANTES

Con el fin de entender mejor el tema y preparar material adecuado, revisamos primero nuestro material para la enseñanza de español a hispano-hablantes, basado en libros de Español de Tercer año de Secundaria y libros de redacción utilizados generalmente a nivel Medio Superior, porque es en estos grados escolares en donde se llega a mencionar el tema de los verbos con preposición de una manera explícita.

Los libros de español explican el tema de una manera deductiva: primero nos ubican en la clasificación de las palabras en nuestra lengua hasta llegar a las preposiciones: definición, función, verbo + preposición + término, uso y mal uso de ellas.

En cambio, en los libros de redacción se aborda el tema de la preposición más directamente. Unificando la información de ambos textos tenemos lo siguiente:

En nuestra lengua las palabras se clasifican en tres grupos, según la función que desempeñen:

NÚCLEOS: El verbo, el sustantivo y el pronombre.

MODIFICADORES: El adjetivo, el artículo y el adverbio.

NEXOS: La conjunción y la preposición.

Los nexos son partículas (palabras no significativas) que sirven para indicar relaciones entre elementos de una oración o entre oraciones diferentes. Éstos carecen de accidentes gramaticales (número, género, etc.) por eso se reconocen como partes invariables de la oración.⁶⁸

⁶⁷ José G. Moreno de Alba, *Minucias del lenguaje*, México, FCE, 1999, p. 23.

⁶⁸ María Teresa Ramos Alas y Susana Ramírez del Prado, *Español 3*, México, Harla, 1994, p. 28.

Una clase de nexos son las preposiciones, son voces aparentemente vacías de sentido que “apuntan con más o menos vaguedad a la clase de relaciones que pueden expresar”.⁶⁹ Además, forman una clase cerrada de palabras, pues son éstas y ninguna más: **a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras.**⁷⁰

La preposición es una palabra que indica la relación que existe entre dos elementos, el segundo de los cuales será complemento sustantivo.⁷¹

La función de las preposiciones es la de servir de enlace entre palabras (un elemento de la oración) y su complemento, es decir, son partículas invariables que sirven para enlazar una palabra principal (elemento sintáctico) con su complemento. A este complemento se le llama término de la preposición porque en él termina y se consuma la relación que la preposición establece.⁷²

La relación es de subordinación o dependencia, es decir, un elemento queda subordinado a otro para complementar su significado.⁷³

La preposición –según Gili Gaya⁷⁴– va siempre unida a su término y forma con él una unidad sintáctica y fonética.

La función de subordinar no es característica de una palabra en particular, sino que depende del lugar que ocupe en la expresión. Así, en un texto las palabras que anteceden a la preposición subordinan a las que le siguen, las cuales son su complemento: *casa **de** campo, vaso **de** cristal.*

Es decir, la preposición puede relacionar una palabra con cualquier otra:

- Un verbo con un sustantivo.
- Dos sustantivos.
- Un adjetivo y un sustantivo.

Así, las preposiciones establecen una relación inicial de donde parte a una terminal.



⁶⁹ Lucero Lozano, *Nuevo español activo*, México, Libris, 1998, p. 37.

⁷⁰ Agustín Romero Tello Garrido y María Teresa Ruiz García, *Código 3*, México, SM ediciones, 2007, p. 88.

⁷¹ Sandro Cohen, *Redacción sin dolor*, México, Planeta, 1999, pp. 18, 19.

⁷² G. Martín Vivaldi, *Curso de redacción*, Madrid, Paraninfo, 2000, pp. 46-49.

⁷³ María Teresa Ramos Alas, *Op cit.*, pp. 28-32

⁷⁴ En G. Martín Vivaldi, *Op cit.*, p. 50.

Tradicionalmente se ha reservado el estudio de la preposición a la oración simple. Todos los vocablos o expresiones se sustantivan por el solo hecho de ser término de una preposición, sin embargo, el sentido de la relación que se establece entre dos palabras depende del significado de la preposición que se emplee.⁷⁵

Verbo + Preposición + Término

Como se mencionó, las preposiciones introducen complementos en la oración. El elemento inicial puede ser un sustantivo, un pronombre, un verbo, un adjetivo, un adverbio o una interjección.

La preposición siempre irá unida al elemento terminal o complemento. Los complementos pueden estar formados por sustantivos o por frases sustantivas (también llamadas nominales) o modificar a un sustantivo (el complemento circunstancial).

Revilla y Ramos⁷⁶, nos hablan de los modificadores del verbo, iniciando de manera explícita el tema del verbo con régimen preposicional:

- Modificadores del verbo:
 - a) *Monovalentes*: modificadores del verbo únicamente. Pueden ir delante o detrás del verbo:
 - 1) Objeto directo: se introduce con la preposición **a** o **para**.
 - 2) Objeto indirecto: se introduce con la preposición **a**.
 - 3) Objeto de interés.
 - 4) El complemento circunstancial se puede introducir con cualquiera de las preposiciones y éstas permiten dar ideas de lugar, tiempo, modo, instrumento, compañía, fin, negación, duda, causa, medida, etc. Puede construirse de las siguientes maneras:
 - a. Con construcción sustantiva (de valor adverbial)
 - b. Con complemento preposicional (con cualquier preposición)
 - c. Con complemento comparativo (con adverbio como)

⁷⁵ Lucero Lozano, Op. cit. p. 38. M.G. García Monterrubio, A. Miranda Soto y C.A. Martínez Alizeri, *Mi libro de español 3*, México, Oxford, 2002, pp. 25-30. Ester Alizeri y Cristina Almanza, *Español 3*, México, Trillas, 1994, pp. 27, 169-172. Agustín Romero Tello Garrido y María Teresa Ruiz García, *Código 3*, México, MS ediciones, 2007, pp. 49, 88-91. Graciela Murillo, *Lengua y Comunicación*, México, EPSA, 1994, pp. 69-72.

⁷⁶ Santiago Revilla de Cos, *Gramática española moderna (un nuevo enfoque)*, México, McGraw Hill, 1999. pp. 114, 115. María Teresa Ramos Alas, Op. cit., pp. 28-32.

d. Con adverbio como atributo (de tiempo o lugar).

A diferencia de los complementos directo e indirecto, los circunstanciales no pueden ser sustituidos por ningún pronombre. Dentro de la oración, sirven para comunicarnos una serie de circunstancias en que se ejecuta la acción del verbo principal.

Los complementos circunstanciales sí pueden emplearse con verbos tanto intransitivos como transitivos. Ejemplo:

Sor Juana llegó a la capital a los ocho años con gran curiosidad.

A la capital: indica lugar (a dónde llegó).

A los ocho años: indica tiempo (cuándo llegó).

Con gran curiosidad: indica modo (cómo llegó).

La preposición siempre viene unida al complemento o elemento terminal, sin que importe el orden en que se constituyó la oración. Veamos un caso de verbo, preposición y término:

*La clase escuchaba **CON INTERÉS**/ **CON INTERÉS** la clase escuchaba/ la clase **CON INTERÉS** escuchaba/ **CON INTERÉS** escuchaba la clase.*

Donde *escuchaba* es el elemento inicial, *con* es la preposición e *interés*, el término. Los elementos que se relacionan son el verbo *escuchaba* y su complemento *con interés*, y da idea de modo.

Por la relación que indican entre la palabra modificada y el complemento que introducen, se puede observar que las preposiciones tienen distintos significados y que pueden precisarse con el contexto en que aparecen.⁷⁷

Revilla define la preposición a partir de los diferentes criterios lingüísticos:

- Con criterio **morfológico**: (por su forma) no tiene variaciones morfológicas. La preposición es morfológicamente invariable.

Clasificación morfológica: las preposiciones se dividen en propias, impropias, frases prepositivas y preposiciones agrupadas.

- Con criterio **sintáctico**: (por su función) la preposición es un nexo subordinante. Subordina un elemento llamado término (al que precede siempre) a otro elemento, llamado elemento inicial. Dentro de la oración, el elemento inicial puede ir delante o detrás del término:

⁷⁷ *Ibíd.* pp. 28-32. Agustín Romero Tello Garrido y María Teresa Ruiz García, *Código*, México, SM ediciones, 2007, pp. 89-91.

El complemento preposicional: Es el conjunto de preposiciones más el término, que es la palabra o palabras regidas por la preposición. La preposición precede siempre al término. Puede decirse indistintamente:

- Escuchaba las quejas con gran paciencia.
Elemento inicial término
- Con gran paciencia escuchaba las quejas.
Término elemento inicial

Al variar la colocación de los elementos sintácticos, no ha variado la relación que entre ellos establece la preposición, por lo que ambos siguen siendo *elemento inicial* y *término* respectivamente.

En general las preposiciones relacionan elementos de la oración, mientras que la conjunción enlaza proposiciones dentro de la oración; lo mismo sucede con las preposiciones como prefijos.

Preposiciones como prefijos:

Varias preposiciones pueden funcionar como prefijos dentro de una palabra compuesta de la que forman parte:

A -asoleado	de -depresión	sin -sinvergüenza
Ante -antesala	en -encerrar	sobre -sobretudo
Con -consuegra	entre -entrever	tras -traspies.
Contra -contraorden	por -porvenir	

En las funciones sintácticas:

Las preposiciones pueden relacionar varios elementos de la oración:

Verboide, sustantivo, adjetivo, adverbio + verboide, sustantivo, pronombre, adjetivo, adverbio, proposición.

Sin embargo, sólo tomaremos en cuenta las que nos sean útiles para nuestro trabajo:

Elemento inicial	nexo	término	ejemplo
VERBO	+	Sustantivo	murió de cáncer
		Pronombre	llegó con él
		Adjetivo	se pasa de bueno
		Adverbio	entró por allá
		Proposición	perdono a quien me ofende.

- Con criterio **semántico**: (por su significado) la preposición no tiene significado por sí sola. Es nulo su contenido semántico.

Las preposiciones por sí mismas son palabras enteramente vacías de significado. En la mayoría de los casos, sólo por el contexto puede precisarse su significado.

Más que palabras con sentido pleno y preciso, son nexos que apuntan al tipo de relación que pueden establecer. Así, preposiciones sueltas como **a**, **de**, **en**, etc., poco o nada nos sugieren, pues cada una de ellas, puede establecer relaciones de muy diversos significado, que sólo por el contexto podemos comprender. Sólo alguna como **sin** puede sugerirnos su significado de excepción. La preposición puede sustantivarse. En tal caso, puede desempeñar las funciones propias del sustantivo (sujeto, etc.) y llevar sus mismos atributos (el artículo y el adjetivo).⁷⁸

Uso de las preposiciones

No existen reglas estrictas en cuanto al uso de las preposiciones, o sea, criterios que establezcan de una manera rotunda la naturaleza de la relación que indican unas y otras. En lo general, se les ha asignado a algunas de ellas los usos siguientes: establecen causa, pertenencia o posesión, entre otras.

Como se ha mencionado en varias ocasiones, cada preposición tiene diversos significados, de acuerdo con las palabras que relacionan:

*Escribió un libro **para** su tío/ escribió un libro **sin** su tío/ escribió un libro **contra** su tío/ escribió un libro **con** su tío.*

⁷⁸Santiago Revilla de Cos, *Gramática española moderna (un nuevo enfoque)*, México, McGraw Hill, 1999, pp. 138-140, 144.

Estas oraciones son iguales en su estructura, lo que las hace diferir en cuanto a su significado son las preposiciones: la primera indica destino, la segunda oposición, la tercera privación y la cuarta compañía.

Las preposiciones adquieren o refuerzan un significado de acuerdo con el contexto y con el complemento.⁷⁹ Por influencia de las malas traducciones, de vez en cuando se leen frases en que se observa el uso incorrecto de algunas preposiciones, tal vez porque su empleo no obedece a reglas específicas, es decir, el empleo adecuado de las preposiciones no está encuadrado en reglas generales. Para fijarlo, es necesario recurrir a obras especializadas y listas de “palabras que se construyen con preposición”.⁸⁰ En el anexo 2 encontraremos los usos incorrectos y correctos más comunes de las preposiciones en español que solemos realizar muy a menudo.

Así, vemos que en los libros de Español 3 se sintetiza de manera sencilla el tema tratado, con un vocabulario fluido y fácil de entender por los alumnos hispanohablantes, mientras que los libros de redacción lo hacen de una manera más detallada y usando términos más técnicos, lingüísticos.

Régimen Preposicional

Para comenzar la revisión del verbo con preposición (régimen preposicional), mencionaremos el aspecto histórico y la postura de varios gramáticos.

En lo que respecta a la cuestión histórica, se maneja que la formación de la preposición obedece a un proceso histórico, es posible que no todas las formas de los regímenes preposicionales puedan explicarse sólo por el original latino, pero ese será el camino más habitual, a lo que habrá que añadir diversos procesos de cruces e interferencias con verbos de sentido más o menos relacionables, analogías variadas, etc.

⁷⁹ María Teresa Ramos Alas, *Op cit.*, pp. 28-32. Ester Alizeri y Cristina Almanza, *Español 3*, México, Trillas, 1994, pp. 169-172.

⁸⁰G. Martín Vivaldi, *Curso de redacción*, Madrid, Paraninfo, 2000, pp. 46-49. Beatriz Escalante, *Curso de redacción para escritores y periodistas*, México, Porrúa, pp. 139-179. Hilda Basulto, *Mensajes idiomáticos 2, Aplique la gramática*, México, Trillas, 1996, pp. 99-105.

En realidad, la constitución de buena parte de los casos de régimen preposicional parece arrancar de la extensión metafórica de lo que en su origen son complementaciones locativas o de otro tipo, de carácter “concreto”, “material”.⁸¹

En lo que se refiere a los gramáticos tomaremos como definición de asignación temática o marcador temático que da Violeta Demonte⁸², quien dice que es la marca como las lenguas expresan formalmente una determinada relación semántica, es decir, un asignador se puede relacionar con el elemento asignado por medio de una determinada relación de orden, adyacencia, una marca morfológica específica o un rasgo de concordancia, la presencia de una preposición, etc.

A su vez, menciona a Marantz para referirse a las formas exclusivas en que un verbo puede asignar papel temático, que son tres: directamente (sin intermediarios), indirectamente (por medio de una preposición) o a través del proceso de predicación.

El *Diccionario de la Lengua Española*⁸³ simplemente maneja que el objeto preposicional o complemento de régimen verbal es el argumento verbal que es introducido necesariamente por una preposición; este elemento no es opcional, es requerido obligatoriamente por el verbo y las preposiciones que con más frecuencia introducen este tipo de complementos son: **de, con, en, a**.

Para Alarcos, el término regido es aquel elemento prepositivo cuya preposición o el elemento entero aparece exigido por la naturaleza gramatical del verbo, es decir, determinados verbos exigen una complementación difícil de clasificar semánticamente.⁸⁴

El elemento regido puede ser de término variable o de término fijo como ya se mencionó; dicho elemento forma una unidad de sentido con el verbo constituyendo verdaderas frases verbo-nominales, y no se puede desgajar de la oración sin desgajar su sentido.

El término fijo no suele ser conmutable por pronombres, frente al elemento elegido de término variable; suelen cambiar a veces el significado del verbo (tener/tener en menos). Como ejemplo de lo anterior tenemos “abundar”: exige un elemento encabezado por la preposición **en** seguida de un término variable (abundar

⁸¹ Ignacio Bosque y Violeta Demonte, *Op cit.*, Vol. II, pp. 1818 – 1819.

⁸² Violeta Demonte, *Detrás de la palabra (estudios de gramática del español)*, Madrid, Alianza universidad, 1991, pp. 70, 71.

⁸³ *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, 2001, p.1825.

⁸⁴ Emilio Alarcos Llorach, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, Col. Nebrija y Bello, 1999, p. 267.

+ **en** + oro); “echar”: exige el elemento “de menos” tanto preposición como término (echar + **de** + menos).

Para Alarcos⁸⁵ todas las preposiciones otorgan o confirman el papel de adyacente al segmento que encabezan, ya sea respecto del núcleo verbal en la oración, ya respecto del sustantivo nuclear o unidad equivalente en el grupo nominal (función de objeto directo, función de objeto indirecto).

Ejemplo: *Juan habla de la guerra*: **de** enlaza el núcleo verbal **habla** con su término adyacente **la guerra**, de tal manera que el segmento **de la guerra** quedó marcado como objeto preposicional del verbo.

Alcina⁸⁶ maneja, en cuanto al verbo, que cabe la posibilidad de distinguir entre un tipo de construcción ligado al verbo con cierto grado de cohesión mayor o menor (*echar de menos*, *hablar de toros*), de término fijo o variable, mediante el cual se completa el significado del verbo en el enunciado: mientras el segmento */de menos/* sólo aparece con las formas de verbo */echar/* o la complementación con */de/ + /nombre/* sólo aparece marcando tal relación con el verbo */hablar/*. Otro tipo de construcción en la que la preposición con su término forma una unidad aislable con pleno sentido que puede pasar de un enunciado a otro cuyos restantes elementos sean distintos: un segmento prepositivo como */por la mañana/*, */desde ayer/*, */hacia París/*, comúnmente caracterizados como complementos verbales, pueden aparecer en cualquier enunciado independientemente del verbo que sirva de núcleo ordenador: *salió por la mañana/ escribió por la mañana/ se acostó por la mañana/*.

Violeta Demonte⁸⁷ define a los verbos preposicionales como aquellos que rigen y, en ciertas oraciones, marcan temáticamente a su argumento interno por medio de una preposición. Ella maneja la suposición de dos clases de verbos preposicionales:

1. En donde las frases preposicionales de los verbos no pueden omitirse nunca ni en los textos oracionales ni en situaciones de discurso no contractivo.

Los predicados ponen de manifiesto que no poseen un patrón temático uniforme: los sujetos pueden ser sintagmas nominales no sólo abstractos, sino también animados y la relación que los argumentos de dichos verbos establecen con

⁸⁵ *Ibíd.*, p. 267.

⁸⁶ Juan Alcina French, *Gramática española*, Barcelona, Ariel, 1975, p. 834.

⁸⁷ Violeta Demonte, *Detrás de la palabra (estudios de gramática del español)*, Madrid, Alianza Universidad, 1991, p. 72, 73.

sus predicados es tan idiosincrásica que para formas como *abundar en* o *estribar en* es posible enumerar casi exhaustivamente sus potenciales sujetos así como elementos regidos por sus preposiciones.

Estos verbos admiten una única preposición y no es posible referirse a una clase natural de ellas susceptible de comparecer con la forma verbal.

2. En donde las frases preposicionales de los verbos son omisibles. En contraste con los del inciso 1, los verbos podrían clasificarse simplemente de agentivos, si adoptamos una definición comprensiva de agente como aquella identidad que produce directamente la acción, con independencia de su carácter animado, inanimado, voluntario o involuntario.

Las preposiciones de estos verbos son también muy restringidas, pero lo peculiar es que algunos de sus miembros permiten una variante no preposicional.

Por otro lado, Alarcos⁸⁸ menciona que la exigencia de una determinada preposición puede también obedecer a la noción léxica del núcleo verbal, que la impone a su adyacente, pues hay como una especie de concordancia entre el significado de la raíz verbal y el de la preposición, con lo cual ésta se convierte en un mero índice funcional obligatorio (*confórmate con las migas*). Semejante estabilidad de la preposición ocurre además con otros verbos provistos de un adyacente de tipo atributo, mediante el cual se designa el papel que desempeña una persona, una cosa o el que se le asigna (*la colocó de secretaria*). En estos ejemplos el adyacente adopta el mismo número y género de la unidad con que se relaciona.

Como el componente léxico de cada preposición es aplicable, en mayor o menor medida a muy variadas referencias reales (de tiempo, de lugar, etc.), resulta entonces complicado determinar el verbo esencial de cada una de ellas y los rasgos precisos que oponen las unas con las otras.

Por esta razón, a partir de los rasgos significativos y esenciales de las preposiciones caben innumerables efectos de sentido en los usos concretos que dependen de los significados que comparten tanto el término regente de la preposición como el regido por ella.

Asímismo, el autor señala que ciertos verbos especifican la referencia real de su significado léxico agregando un adyacente que va precedido por una determinada

⁸⁸ Emilio Alarcos Llorach, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, Col. Nebrija y Bello, 1999, p.268.

preposición (*hablan de música*). Y hay verbos que adoptan uno u otro adyacente: unos exigen el objeto directo, otros por la naturaleza de su significado requieren un objeto preposicional:

- Objeto directo: *Trató la dolencia con antibióticos = la trató*
- Objeto preposicional: *Trató de la dolencia con erudición = trató de ella.*

Así pues, hay ciertos verbos que no se usan sin el oportuno objeto directo que delimita su significación y existen otros que deben estar siempre acompañados de un objeto preposicional, pues su ausencia privaría de sentido cabal al enunciado: *La mayoría abogó por la propuesta*. La supresión del adyacente preposicional dejaría secuencias truncas e insólitas: *La mayoría abogó*. Como son objetos preposicionales obligados para que exista oración, son inherentes al verbo que determinan: *Residía en Argentina = residía allí, El hedor emana de la pocilga = emana de allí.*⁸⁹

Bosque y Demonte, por su parte, afirman que la función ejercida por los complementos verbales de régimen preposicional es idéntica a la desempeñada por el objeto directo y por algunos indirectos, es decir, variable en sentido pero única en cuanto constituyen la determinación central del verbo e idéntica a la función de los circunstanciales exigidos por la semántica de determinados verbos (ir o venir necesitan complementos de destino y origen; reunirse, complementos de compañía, etc.).⁹⁰

Por lo tanto, para estos autores el criterio delimitador fundamental de estos complementos no puede ser sino el carácter “central” de su complementación respecto del verbo regente y determinado por la semántica de éste; dicho de otra manera, el que un determinado verbo sólo admita construirse en su complemento básico o “central” con una determinada preposición es uno de los principales criterios con los que se afirma la existencia de “régimen verbal”.

Como conclusión, tenemos entonces que el complemento preposicional, mejor llamado “complemento preposicional de régimen verbal” tiene varias características: El carácter central: exigir una preposición y no ser identificable como complemento circunstancial, sino que haya una relación con el verbo más íntima, de forma que éste exija su presencia (obligatoriedad). El valor significativo Verbo + complemento debe ser uno, imposible sin ese complemento (*carece de recursos, me*

⁸⁹ Emilio Alarcos Llorach, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, Col. Nebrija y Bello, 1999. pp. 275, 276, 279, 351, 356.

⁹⁰ Ignacio Bosque y Violeta Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, Col. Nebrija y Bello, 1999, Vol. II, pp. 1817, 1822.

abstengo de comer carne). Es un sintagma preposicional seleccionado por la semántica o subcategorización de un verbo específico y no es complemento circunstancial, directo, indirecto, agente ni atributo. Las preposiciones que con más frecuencia introducen este tipo de complementos son: **de con, en y a**.

Se reconoce porque es conmutable o sustituible por dicha preposición + pronombre tónico (*Cuento con Luisa = cuento con ella, Me acuerdo de Pedro = me acuerdo de él, Preguntó por Humberto = preguntó por él*).

2.3. TEORÍA LINGÜÍSTICA DE LA PREPOSICIÓN EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

En esta sección nos ocuparemos de autores que hablan de la preposición en textos de español como lengua extranjera. Para conocer su postura, iniciaremos con Francisco Matte Bon, quien habla de las preposiciones y su utilidad. Según el autor, en español, al no existir la declinación del sustantivo, las preposiciones desempeñan un papel importante al ayudar a establecer relaciones de distintos tipos entre los elementos de la oración. Muchas de las funciones de las preposiciones en español las cubre en otros idiomas la declinación del sustantivo.⁹¹

Las preposiciones suelen tener tres niveles distintos de utilización y de interpretación: los usos temporales, los usos espaciales y los usos conceptuales.

Las preposiciones son elementos llamados de relación porque sirven para poner en relación entre ellos a dos elementos lingüísticos, elemento A y elemento B. El elemento B será siempre el que va inmediatamente después de la preposición, es decir, el introducido por ella.

Los elementos relacionados, A y B, pueden ser de distinto tipo y pertenecer a diferentes categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, verbo (conjugado o no), adverbio, etc.

El autor habla de dos estructuras posibles:⁹²

1. Elemento A + preposición + elemento B: *Estuve en su casa el viernes.*
2. Preposición + elemento B + elemento A: *Para mi hermano, he comprado el aro.*

⁹¹ Francisco Matte Bon, *Gramática comunicativa del español (de la lengua a la idea)*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, 1998, p. 273.

⁹² *Ibíd.*, p. 274.

Además de tener previstas (en sí misma) las dos posiciones que van a ocupar los elementos relacionados (A y B), cada preposición tiene una imagen del tipo de relación que va a establecer entre dichos elementos.

El resultado semántico final de cada uso de una preposición, el sentido, será el resultado de la combinación de la relación que establece la preposición entre los elementos A y B.

Así pues, la estructura a la que en este trabajo nos referimos es la primera: elemento A + preposición + elemento B.

Menciona también preposiciones del español sin excluir aquellas que ya no son usadas en la actualidad y agregando otras con criterio funcional: **A, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, excepto, hacia, hasta, incluso, mediante, para, por, salvo, según, sin, so, sobre, tras.**

En español, como en la mayoría de los idiomas, las preposiciones pueden relacionar elementos de distintos tipos; pero en español es frecuente que el elemento B sea una oración entera (introducida por: **que, cuando, como,** etc.), sin que B sea prácticamente nunca un gerundio.

En la mayoría de los casos, el elemento B es un sintagma nominal, un infinitivo, una oración o un adjetivo.

Por otro lado tenemos a Francisco Moreno *et al.*, los cuales citan a Marcia Morera, quien integra la preposición dentro de la categoría del nombre con el valor de núcleo en las construcciones de régimen preposicional. Para Morera, la preposición puede seleccionar igual que otras categorías de la lengua, es decir, por su propio valor semántico interno. Algunos de estos elementos preposicionales seleccionan uno y sólo uno de los complementos y rechazan al otro. La preposición no rige su complemento de forma ciega, sino de forma semánticamente motivada.⁹³

Matte Bon⁹⁴ reitera que con las preposiciones el contexto concreto de utilización es el que ayuda a definir las y aun siendo elemento prioritario en la formación de estructuras sintácticas, para el alumno, por su desconocimiento de la definición del valor determinado de una preposición en un contexto, ésta pasa a ocupar un segundo plano en el significado del discurso que intenta producir.

⁹³ Francisco Moreno, María Gil y Kira Alonso, *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Madrid, Universidad de Alcalá, 1998, pp. 379, 380.

⁹⁴ Francisco Matte Bon, *op.cit.*, p. 274.

Francisco Moreno *et al.*, prefieren adscribirse a los investigadores que creen que las preposiciones tienen un carácter léxico porque, al menos en algunos de sus valores, sólo pueden ser explicadas a través de la idea de que poseen contenido léxico, pues algunos usos pueden ser adquiridos con la práctica y con unos buenos ejercicios. Pero el problema de los verbos de uso preposicional y de las expresiones fijas sigue teniendo la solución en la lectura y el aprendizaje a través de diccionarios. Para sustentar esto, el autor menciona a De Kock:

El objetivo es formar al estudiante a la lectura crítica de los textos y de la gramática normativa al tiempo, mostrarle cómo observar y comparar, establecer la conformidad o la divergencia y saber volver a enunciar –si llega el caso– la regla en cuestión.⁹⁵

Sin embargo y a pesar de los importantes usos léxicos de las preposiciones de las que nos ocupamos (valores locativos, temporales, causales y finales que ya se han señalado), aún resta dar reglas y explicaciones que permitan una fácil adquisición de las excepciones.

2.4. MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Algunos textos, en su aspecto de material para la enseñanza del español como lengua extranjera, dan una breve explicación del concepto de preposición, su definición y verbos con preposición. Por ejemplo, Arcadio Moreno⁹⁶ inicia el tema con una pregunta:

¿Qué es la preposición?: Es una clase de palabras que denota dependencia espacio temporal entre dos palabras u oraciones.

- Las palabras o grupo de palabras así unidas se llaman “régimen”.
- En todo “régimen” existen dos partes o miembros: la primera se llama antecedente y la segunda consecuente o término de la preposición:

Ejemplo: *amor de madre*

Amor es el antecedente

Madre es el término de la preposición

⁹⁵ En Francisco Moreno, *Op cit.*, p. 386.

⁹⁶ Arcadio Moreno Aguilar, *Entiende la gramática moderna*, México, Larousse, 1985, p. 99.

De madre es el complemento.

Ana Blanco sintetiza en tres puntos y de forma breve el empleo de los verbos acompañados de una preposición:

- Algunos verbos suelen llevar complementos introducidos por preposiciones.
- Otros exigen una determinada preposición.
- También los hay que cambian de significado según la preposición que los acompañe.⁹⁷

Hay que considerar un ejercicio interesante, en donde se tratan los varios significados de un verbo dependiendo del contexto en el que se encuentre y la preposición que maneje:

Se tendió un rato ___ el sofá.

1. Echar sobre una superficie.

Los precios de los alimentos tienden ___ aumentar por navidad.

2. Mostrar o tener inclinación a una disposición natural.

Concha Moreno García menciona las preposiciones y las agrupa dependiendo de la función:

- Indican dirección, movimiento, distancia: **a, contra, en hacia, para, por, sobre.**
- Indican procedencia: **desde, de.**
- Indican tiempo: **a, con, de, a, desde, entre, hacia, hasta, para, por, sobre, tras.**
- Indican instrumento, medio, modo: **a, con, de, en, por, sin.**

Así, también hace énfasis en las preposiciones que expresan tiempo subrayando que en algunos casos caben varias posibilidades. Sin embargo, todo depende del sentido o función de la preposición dentro del contexto:

En: Localiza de un modo preciso en pasado, presente o futuro (*me casé **en** marzo, me iré **en** abril, me toca **en** este momento*).

Para: Expresa límite temporal refiriendo al futuro, no expresa duración, sino plazo o límite de (la acción) tiempo (*lo dejaremos **para** la próxima semana, **para** mañana haced el ejercicio siguiente*).

⁹⁷ Ana Blanco Canales *et al.*, *Sueña 4: libro del alumno: Nivel superior*, Madrid, Universidad de Alcalá, 2001, pp. 12 – 13.

Por: Localiza de modo impreciso, aproximado, lo mismo que **en**, expresa lapso de tiempo o duración (**por los años 20 hubo un gran incendio, tienes que sustituirme por unos momentos**).

La autora presenta grupos de verbos que se prestan a confusión, lo que viene siendo el verbo más preposición, y da algunos ejemplos: dejar **de**, acabar **de**, acabar **por**, acabar **a**, consistir **en**, componerse **de**, constar **de**, conformarse **con**, adaptarse **a**, moldearse **a**.

En el mismo libro, en la unidad 35 llamada “Preposiciones I” menciona las preposiciones con una función más específica, diciendo que hay verbos que cambian de significado total o parcialmente al añadirles una preposición:

Acabar = terminar, acabar **con** = matar, romper las relaciones.

Arreglarse = ponerse presentable/ arreglarse **con** = tener suficiente.

Caer (se) = ir a parar al suelo/ caer (se) **por** = visitar/ caer **sobre** = atacar.

Correr = ir de prisa/ correr **con** = responsabilizarse.

Contar = narrar, enumerar/ contar **con** = confiar en, tener.⁹⁸

Por otro lado, tenemos con Borja Solé el capítulo llamado: “Algunas preposiciones”. La autora divide el tema en tres teorías:

- Teoría I: Menciona las preposiciones: **de, en, a, con, para, por, hasta y sobre.**

En esta teoría menciona el tema de repetición de preposiciones, indicando que si un nombre precedido por una preposición va introducido por *es, era*, se repite la preposición antes del relativo:

Es de Juan de quien estoy enamorada. No era a Antonio a quien queríamos ver.

- Teoría II: Explica las preposiciones basándose en la expresión del tiempo: **en, por, a, de.**
- Teoría III: Se basa en la colocación en el espacio y en el tiempo, da las funciones de expresiones y sus oposiciones, agregando el aspecto de

⁹⁸ Concha Moreno García, *Curso superior de español*, Madrid, SGEL, 1991, p. 121.

tiempo: *detrás de, después de y tras*. En el aspecto del espacio menciona las expresiones: *debajo de, bajo, abajo*⁹⁹.

En el *Método Everest Nivel Intermedio*, se maneja de manera implícita en uno de sus ejercicios el verbo con preposición, en el cual se da gráficamente la estructura gramatical de su realización.¹⁰⁰

Aquilino Sánchez *et al.*, mencionan los usos de las preposiciones y de algunos verbos que exigen la preposición a:

Por ejemplo:

- Los que indican idea de acumulación (añada dos litro más a la mezcla).
- Agrado o favor (a los ratones les gusta el queso)
- Daño o prejuicio (la ley beneficia a todos)¹⁰¹

Sánchez Lobato y García Fernández sólo nos dan una lista de preposiciones seguida por sus varias funciones, así como una lista de verbos que pueden utilizarse con determinada preposición.¹⁰²

En varios otros libros¹⁰³ revisados sólo encontramos ejercicios de preposiciones, sus funciones, verbos + preposición, comprensión de lectura, de escritura, sin explicación alguna del tema, hay que rescatar que en *Pido la palabra 4* dan una pequeña lista de verbos con preposición.¹⁰⁴ Sin embargo, en el libro *450 ejercicios gramaticales*, como su nombre lo indica, sólo son ejercicios de varios tipos para practicar la preposición y el verbo con preposición, pero sin explicación alguna.

Por ejemplo:

- Responde: ¿dónde vives?, ¿para quién trabajas?
- Escribe utilizando alguna de las preposiciones señaladas:

⁹⁹ María de Borja Solé, *Teoría y práctica de la lengua española (español para extranjeros)*, Barcelona, Oikos-Tau, 1981, pp. 123 – 1331, 135 – 181.

¹⁰⁰ César Hernández Alonso, *Método Everest de español para extranjeros nivel intermedio*, León, Everest, 2004, pp. 236-243.

¹⁰¹ Aquilino Sánchez, Ernesto Martín, J.A. Matilla, *Gramática práctica de español para extranjeros*, Madrid, SGEL, 1992, p.97.

¹⁰² Jesús Sánchez Lobato y Nieves García Fernández, *Español 2000 nivel medio*, Madrid, SGEL, 1993, pp. 214 – 215.

¹⁰³ Jesús Fernández, Rafael Fente y José Siles, *Curso intensivo de español (niveles de iniciación y elemental), ejercicios prácticos*, Madrid, SGEL, 1995, p. 76, 187. Santiago Alcoba, *Módulos de español para extranjeros, nivel 4*, Barcelona, Bibliograf, 1979. I. Busquets, L. Bonzo, *Curso de conversación y redacción, nivel medio*, Madrid, SGEL, 1995.

¹⁰⁴ Carolina Cordero, Cecilia González, Mónica de Neymet y Silvia Peña-Alfaro, *Pido la palabra 4to nivel*, México, UNAM, CEPE, 2001, pp. 252 - 253.

Poner, mesa, vaso.

Gato, estar, rincón.

- Completa (las oraciones) con una preposición que exprese tiempo:

Terminamos ___ las doce.

Completa con la preposición que exija verbo:

Siempre abusa ___ mi confianza.

Sabe ___ fresa.

Compitieron ___ el trofeo.¹⁰⁵

En este capítulo manejamos toda nuestra teoría lingüística sobre verbos con preposición (régimen verbal), base de la propuesta que desarrollaremos de manera práctica en el siguiente capítulo.

Debido a la inmensidad de la lista de verbos con preposición, sólo elegiremos diez para la elaboración de nuestra unidad temática.

¹⁰⁵ Aquilino Sánchez y Pascual Cantos Gómez, *450 ejercicios gramaticales*, Madrid, SGEL, 1996. pp. 137 – 140.

CAPÍTULO III. PROPUESTA DE GRAMÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE EL VERBO CON PREPOSICIÓN (RÉGIMEN VERBAL)

En este capítulo presentamos nuestra propuesta tomando en cuenta los objetivos primordiales del Enfoque comunicativo, la competencia comunicativa y el desarrollo de las cuatro habilidades. Además, se considera la descripción lingüística de los verbos con régimen preposicional tanto en los manuales de español a hispanohablantes como en los destinados a extranjeros, todo esto para conformar una unidad temática.

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN

El Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán cuenta con el Departamento de Español para Extranjeros, en donde se imparten cursos divididos en seis niveles, cada uno con una duración de 90 horas. Hay tres cursos al año. La modalidad es Plan Global, es decir, que se estudia la lengua general: comprensión de lectura y auditiva, así como producción escrita y oral. Los alumnos tienen nacionalidades diversas y en su mayoría son gente adulta. Nuestro trabajo está dirigido al 4to. Nivel.

Para esta propuesta se escogió el futbol como contenido cultural por las siguientes razones: Primero, en la mayoría de los libros revisados de español para extranjeros el tema es nulo prácticamente; se menciona el deporte, pero casi no hay referencia al futbol a pesar de ser tan popular tanto en Latinoamérica como en Europa. Segundo, al buscar textos en donde se encontraran verbos con régimen preposicional, fue en el futbol donde más elementos para trabajar encontramos, pues la intención es que en un texto se manejen varios verbos con régimen preposicional de los escogidos para la propuesta, o al menos uno, pero con las preposiciones que lo rigen; y tercero, para ayudar a la mejoría de la competencia comunicativa del alumno, pues hay textos que utilizan un lenguaje cotidiano y constituyen ejemplos de entrevista, reseña o crónica, lo cual refuerza la familiarización con diferentes tipos de discurso.

Hay que recordar que el objetivo esencial del Enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas es que los alumnos mejoren su capacidad de comprender y producir enunciados adecuados e intenciones diversas de comunicación, en contextos comunicativos heterogéneos.

En el presente capítulo se ofrece una propuesta de unidad didáctica titulada “Los rostros del fútbol”, donde se tratan varios aspectos sobre este deporte: su relación con el lenguaje, el modelaje, la diversión, las adicciones, la política y la economía, todo esto con la intención de que el alumno tenga opciones a elegir, pues a excepción de la habilidad de producción escrita que contiene sólo un texto, en las demás habilidades hay un mínimo de tres textos. Además, los verbos manejados en cada aspecto son diferentes, así el profesor podrá acordar con el grupo qué aspecto del tema prefiere trabajar.

Los verbos de la unidad temática fueron seleccionados por la frecuencia con que aparecieron en los textos consultados. Los verbos son: acabar con/ de/ por, alegrarse de/ por, divertirse con/ en, empezar a/ con, enfadarse con/ por, hablar con/ de/ por, ocuparse de/ en, pensar de/ en, preocuparse de/ por y tratar con/ de.

Con nuestra unidad temática queremos que el alumno desarrolle algunas funciones comunicativas como son: expresar comentarios, elaborar reseñas, participar en entrevistas (juego de roles) y debates, etc. En el aspecto lingüístico el alumno responderá cuestionarios y ejercicios de espacios en blanco, escribirá textos y participará en discusiones. Se manejarán tareas en casa para reforzar el aprendizaje. Todo lo anterior se hará con ayuda de los textos manejados en las cuatro habilidades que el profesor empleará para cumplir con los objetivos que se plantean en la unidad temática.

Nuestra unidad temática inicia con la habilidad de comprensión de lectura porque el objetivo cultural no es manejado por todos los alumnos ni las expresiones son conocidas, por lo tanto iniciamos con la lectura para que el alumno vaya familiarizándose con este contexto y así pueda ir manejando el tema con más soltura. Continuamos con la habilidad de producción escrita como reforzamiento de la lectura y de la estructura gramatical del punto lingüístico. Después se presenta la producción oral, esperando que para entonces el alumno tenga más facilidad o esté más abierto al tema, pues en este nivel los alumnos ya están en inmersión y hablan más. Finalmente la comprensión auditiva incluye actividades que vienen a unificar las cuatro habilidades.

Vemos así, que el trabajo realizado con cada habilidad no se hizo de manera aislada, todo lo contrario, se intercalan entre ellas, pues en la comprensión de lectura el alumno escribe sobre lo leído, en la producción escrita habla sobre la idea principal del texto, en la producción oral maneja la redacción, y en la comprensión

auditiva lee, escribe y comenta. Así, aunque en cada sección se enfatiza una habilidad, el combinarlas da mayor naturalidad a la clase.

Y lo más importante es que en la enseñanza de lenguas y en los objetivos básicos de competencia comunicativa y lingüística, la división y orden de aparición de las habilidades se acomodan en cuanto a la prioridad en la instrucción, al igual que con los materiales de aprendizaje, pues el objetivo deseado es hacer que el individuo desarrolle las mismas capacidades que un hablante nativo.¹⁰⁶¹⁰⁷

A lo largo de la unidad se distribuyen los verbos elegidos para la propuesta en las cuatro habilidades, a fin de reforzar su aprendizaje de una manera inductiva.

3.2. EXPLICACIÓN GRAMATICAL DEL VERBO CON PREPOSICIÓN (RÉGIMEN PREPOSICIONAL) EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

En nuestra unidad didáctica proponemos la siguiente definición de verbo con régimen preposicional para el profesor: Se le llama régimen preposicional al hecho de que ciertos verbos exigen una preposición y su estructura gramatical es verbo + preposición + elemento terminal. Este elemento terminal es en la mayoría de los casos un sintagma nominal, un infinitivo, una proposición, un adjetivo o un pronombre. Las preposiciones exigidas por dichos verbos son comúnmente *a*, *con*, *de*, *en*.

Comprensión de lectura:

La unidad iniciará con una comprensión de lectura. En esta habilidad se ofrecen cuatro textos, a partir de los cuales el alumno realizará varias actividades como contestar cuestionarios, hacer comentarios y ejercitar la escritura.

Una vez realizadas las actividades, se le da información gramatical retomando las preposiciones.

¹⁰⁶ Carlos Lomas, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 13.

FICHA # 1

Como recordarás, **las preposiciones** son palabras dependientes que tienen como función relacionar dos elementos en una oración. Estos elementos pueden ser: verbo, sustantivo, adjetivo, adverbio, verboide y proposición.

Observa los siguientes ejemplos:

Los niños se entretienen con los juguetes: verbo + preposición + sustantivo.

La camisa de algodón: sustantivo + preposición + sustantivo.

Cómodo para el trabajo: adjetivo + preposición + sustantivo

Producción escrita

En esta habilidad el alumno ejercitará la gramática por medio de ejercicios de espacios en blanco y un texto. El trabajo por realizar en esta habilidad no es tan comunicativo, pues la finalidad aquí es reforzar la estructura lingüística del verbo con preposición como paso previo a escribir libremente en las demás secciones. A continuación se le da a conocer la definición de régimen preposicional.

FICHA # 2

Ciertas preposiciones son exigidas por algunos verbos, a esto se le conoce como **régimen preposicional**. Estas preposiciones tienen que acompañar a dichos verbos y al elemento terminal. Las preposiciones comúnmente exigidas son: **a, con, de, en**. En la mayoría de los casos, el término es un sintagma nominal, un infinitivo, una proposición, un adjetivo o un pronombre.

Observa el siguiente cuadro:

Elemento inicial	Preposición	Término	Ejemplo
<i>Verbo</i>	<i>De</i>	<i>sustantivo</i>	<i>Murió de viejo.</i>
	<i>A</i>	<i>verboide</i>	<i>Salió a pasear.</i>
	<i>A</i>	<i>proposición</i>	<i>Perdono a quien me ofende.</i>
	<i>De</i>	<i>adjetivo</i>	<i>Se pasa de buena gente.</i>
	<i>Con</i>	<i>pronombre</i>	<i>Llegó con él.</i>

El alumno realizará ejercicios de espacios en blanco para reforzar el verbo con preposición, en especial el régimen preposicional. A continuación se le dan a conocer dos características del régimen preposicional.

FICHA # 3

Características:

- Su carácter central u obligatoriedad se refiere al hecho de exigir una preposición no identificable como complemento circunstancial, sino que debe haber una relación con el verbo más íntima, de manera que el verbo exija su presencia.

Observa los ejemplos:

*Residía en Argentina: residía **allá**.* Complemento circunstancial.

*El mal olor emana del establo para cerdos: emana **de** allí.* Régimen.

*Carecer de recursos: carece **de** ello.* Régimen.

*Me abstengo de comer carne: abstenerse **de** algo.* Régimen.

- Cuando el complemento es un sustantivo, es conmutable o sustituible por dicha preposición más pronombre tónico:

*Cuento con Luisa: Cuento **con** ella. Me acuerdo de Pedro: Me acuerdo **de** él.*

Ejercitará la gramática, realizará un comentario sobre el texto aquí presentado y se le dan a conocer dos características más del régimen preposicional.

FICHA # 4

- La preposición rige su complemento de forma significativamente motivada, es decir, el sentido de la oración depende del contexto en que se encuentre:

Función

<i>Escribió un libro para su tío</i>	<i>destino</i>
<i>sin</i>	<i>privación</i>
<i>contra</i>	<i>oposición</i>
<i>con</i>	<i>compañía</i>

- Como se observó, existe interrelación entre el sentido de la oración, el contexto en que se encuentre y el sentido o función de la preposición que el verbo maneje en dicho contexto.

Se le da un cuadro con ejemplos para una mejor comprensión de las características anteriores.

Pon atención en el siguiente cuadro:

FICHA # 5

<i>Arreglarse</i> : ponerse presentable.	<i>Juana se arregló pronto.</i>
<i>Arreglarse con</i> : tener suficiente, modo, instrumento.	<i>Juana se arregla con lo que gana.</i>
<i>Caer (se)</i> : ir a parar al suelo.	<i>Luis se cayó.</i>
<i>Caer (se) por</i> : visitar.	<i>Luis nos cayó por la renta.</i>
<i>Caer (se) sobre</i> : atacar.	<i>Luis cayó sobre el ladrón.</i>
<i>Correr</i> : ir de prisa.	<i>Jaime corrió 100 metros.</i>
<i>Correr con</i> : responsabilizarse.	<i>Jaime corrió con los gastos.</i>
<i>Contar</i> : narrar, enumerar.	<i>Alfonso cuenta leyendas.</i>
<i>Contar con</i> : confiar en, tener.	<i>Alfonso cuenta con su esposa.</i>

Producción oral

En esta habilidad se trabajarán tres textos y los alumnos realizarán diversas actividades: escribirán textos, harán un juego de roles y ejercitarán la gramática. Posteriormente, se le dará a conocer el último punto de régimen preposicional.

FICHA # 6

- Como se puede observar, en todo régimen existen dos partes o miembros: la primera parte se llama antecedente o elemento inicial y la segunda se llama consecuente, elemento terminal, complemento o término. No importa el orden en que se halle escrito, pues la preposición precede siempre al término:

José escuchaba con gran paciencia.

Elemento inicial término

Con gran paciencia José escuchaba.

Término elemento inicial

Comprensión auditiva

Ésta cuenta con un texto, un diálogo y una entrevista, cada uno de los cuales tiene actividades para realizar. Inicia trabajando con un texto y a continuación se le da a conocer al alumno la lista de verbos con preposición (régimen preposicional) que inductivamente se ha venido manejando a lo largo de las cuatro habilidades en las diferentes actividades. Se trabajará con el diálogo y la entrevista realizando comentarios, dando su punto de vista y ejercitando la gramática.

La lista de verbos con régimen preposicional es bastante extensa y por ser los más recurrentes en los textos consultados sólo se escogieron diez verbos para ejercitar el tema:

Acabar, alegrarse, divertirse, empezar, enfadarse, hablar, ocuparse, pensar, preocuparse y tratar.

✓ ACABAR

Acabar: Hacer que una cosa llegue a su fin.

Brandon acabó la tarea.

Acabar **con**: Destruir completamente una cosa, matar a una persona o un animal.

Este insecticida sirve para acabar con las cucarachas.

Acabar **de**: Indica que una acción se ha producido poco antes del momento en que se habla.

No me he enterado porque acabo de llegar.

Acabar **por**: Llegar el momento de producirse un suceso.

Mateo acabó por despreciar al hombre que le había mentado.

✓ ALEGRARSE

Alegar: Causar alegría, hacer más alegre, viva y animada una cosa.

Las cortinas nuevas alegran la habitación.

Alegarse **de**: Causar alegría algún suceso. Vinculación de origen.

Karina se alegró de verlo.

Alegarse **por**: Causar alegría algún suceso. Vinculación de resultado.

Me alegro por tu examen.

✓ DIVERTIRSE

Divertir (se): Entretener, recrear, proporcionar diversión.

Carlos se divierte mucho.

Divertirse **con**: Entretenerse con la compañía de una persona o un objeto.

El niño se divierte con el gato.

Divertirse **en**: entretenerse en hacer algo.

Federico se divierte en preparar la cena de Noche Buena.

✓ EMPEZAR

Empezar: Comenzar.

Mauricio empezó temprano el trabajo.

Empezar **a**: Pasar a realizar o a suceder la acción que expresa el verbo en infinitivo.

Minerva empezó a aceptar sus errores.

Empezar **con**: Principio de una cosa o acción con compañía de persona u objeto.

Quiero empezar con un aperitivo.

✓ ENFADARSE

Enfadar: Causar molestia, enojo, pasar a tener enfado.

Marisela se enfadó bastante

Enfadar **con**: Estar molesto, enojado con alguien o algo.

Djokovic está enfadado con la organización del Open de Australia.

Enfadar **por**: Molestia causada por la consecuencia.

Patricia se encuentra enfadada por padecer gastritis.

✓ HABLAR

Hablar: Expresar un pensamiento por medio de palabras.

Jacinto habló poco.

Hablar **con**: Comunicarse, conversar.

Los representantes de Irán están listos para hablar con Estados Unidos.

Hablar **de**: Pronunciar un discurso, murmurar o criticar.

Hoy hablarán de los mamíferos.

Hablar **por**: Interceder por uno, instrumento.

Habla por mí a tu jefe.

✓ OCUPAR

Ocupar (se): Tomar posesión, apoderarse de algo, llenar un lugar, estudiar un tema o asunto.

Esther ocupó la casa.

Ocuparse **de**: Obtener o desempeñar un empleo o cargo, dedicar la atención a algo o alguien.

Teresa se ocupa de Cecilia.

Ocuparse **en**: Hacer algo, sinónimo de trabajar.

Calderón tiene que ocuparse en la economía interna.

✓ PENSAR

Pensar: Examinar una persona con mucho cuidado, un asunto o una cuestión para formar una decisión o formarse una opinión sobre ella.

Fausto pensó mucho la oferta

Pensar **de**: Modo

Ricardo piensa de forma diferente.

Pensar **en**: Ubica un suceso en el tiempo, expresa el motivo por el cual se ha realizado la acción.

Alex tiene miedo de pensar en el retiro.

✓ PREOCUPARSE

Preocupar (se): Dedicar atención a algo o alguien, modo.

Enrique se preocupa mucho.

Preocuparse **de**: Dedicar atención a algo, medio.

Ricardo se preocupa de la manutención.

Preocuparse **por**: Dedicar atención y cuidados a una persona o cosa de forma voluntaria.

Esteban se preocupa por su familia.

✓ TRATAR

Tratar: Portarse con alguien de una determinada manera, asunto.

Los tratarán amablemente.

Tratar **con**: Relacionarse con alguien o con algo.

Obama debe tratar con el Kremlin el problema.

Tratar **de**: Dar un tratamiento de cortesía: *La trató de usted.*

Tildar o motejar: *Los trató de locos.*

Discutir un asunto: *Tratarán del comercio bilateral.*

Referirse a cierto asunto u ocuparse de él: *Se trata del trabajo.*

3.3. EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Retomando el inciso 1.3.3, se recordará que la comprensión de lectura es un proceso interactivo en el que el lector construye de manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus conocimientos y experiencias previas, del contexto que comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.) como las derivadas del entorno social.

La elección de los textos fue algo difícil, pues era necesario que se encontraran los verbos elegidos para trabajar en la propuesta y que tuvieran un tema en común, y sólo los encontramos en el fútbol. Los textos son crónicas, reseñas y también adaptados para esta propuesta, a fin de complementar las lecturas y dar a los alumnos más variedad de elección, dependiendo de los intereses temáticos.

Para introducir al alumno al texto elegido, el profesor deberá expresar un comentario o pregunta respecto al tema que se va a manejar. En cada texto ofrecemos una introducción en la cual el profesor se pueda apoyar para iniciar la clase y un vocabulario, en caso necesario, para aclarar los conceptos dados en el texto, a fin de hacer más clara y rápida la lectura, además de lograr una buena comprensión.

En esta habilidad se maneja el tema del *lenguaje del futbol soccer*, así como cuatro textos, a saber: “El futbol y los libros de estilo”, “Llamar a un técnico porque un jugador renunció es de vigilante”, “La alegría por la derrota”, “Mané: tengo muchas ganas de empezar con el Espanyol”.

Texto # 1**El lenguaje del futbol soccer:**

Presentación:

En cada especialidad deportiva, hay conceptos o palabras de ese deporte que se enfatizan por el uso frecuente de ellas y que se hacen parte de nuestro lenguaje en la vida diaria. Por ejemplo:

Cuando hacemos algo acertado y favorable decimos: metí un gol.

Cuando creemos que estamos haciendo algo bien, pero al final nos perjudicamos, decimos que resultó autogol.

¿Conocen otros casos similares?

En la siguiente lectura encontraremos palabras que se usan en el futbol.

Actividad: Lectura del texto: “El futbol y los libros de estilo”.

Instrucciones: Lea con atención el texto.

El fútbol y los libros de estilo

(Adaptación)

Jesús Castañón Rodríguez

Durante mucho tiempo pensar en el idioma español en el deporte era hacer referencia a un ámbito empobrecedor del vocabulario, un foco de uso irresponsable de los diferentes niveles de la lengua y una fuente de hechos dirigidos a la diversión en vez de al desarrollo de la inteligencia.

Hablar de idioma y deporte era un tema de difícil aproximación y riesgo, un trabajo de combate lingüístico desde la grada que se ha convertido en un fenómeno social, histórico, político y tecnológico.

Por poner un ejemplo de fútbol, en los tiempos de las autopistas de la información, el fútbol en España - convertido en espectáculo de Sociedad Anónima Deportiva- hace posible que el aficionado pueda presenciar cómo su tridente hilvana un pregol que culmina en gol, autogol, contragol o nogol y si sólo anda cerca se quede en un vicegol. Si el encuentro acaba en empate a cero habrá presenciado un partido con gafas, probablemente debido a un exceso de tontifútbol. Habrá disfrutado con las filigranas de algún jugador

desequilibrante que haya dado algún pelotazo y rematado con un zapatazo o un talgo. Habrá visto cómo el asistente y el árbitro han consultado su reloj para poner tiempo añadido sobre el tiempo reglamentado mientras el cuarto árbitro pelea con los entrenadores en la zona técnica.

Se habrá podido enfadar con las broncas de los presidentes de la zona noble o las acciones violentas de los jugadores en un partido trabado cuyo resultado incierto lo transforme en un encuentro agónico. Y hasta se habrá podido enfadar en colores mediante

una pañolada para protestar con pañuelos blancos contra jugadores, entrenador o junta directiva y una pañolada negra, si dirige su crítica contra las actuaciones parciales del árbitro. En cualquier caso habrá vivido intensamente la labor de un bosque de jugadores que portaban su equipación habitual o su uniforme de respeto, corriendo por el campo detrás del balón con el afán de rematar dentro de la portería o cerca, ahí donde pastan las vacas.

www.elcastellano.org/lengdepo.html



Vocabulario:

Tridente: Trío de jugadores.

Pregol: Por poco es gol (pre – antes de).

Autogol, contragol: Sinónimos de gol en contra (auto – propio, de sí mismo).

Nogol: No gol.

Vicegol: Le faltó poco para ser gol (vice – inferior).

Filigranas: Una buena jugada.

Pelotazo: Pegar fuerte con el balón.

Zapatazo: Pegarle fuerte al balón.

Talgo (expresión española): Error al momento de pegarle al balón para hacer el gol.

Instrucciones: Responda brevemente las siguientes preguntas:

1. *El autor, ¿por qué veía tan desalentador el tema: hablar de idioma y deporte?*

2. *¿A qué se refiere el autor al decir tontifútbol?*

3. *¿Según el autor, por qué, con qué o con quiénes puede enfadarse uno en un partido de fútbol?*

4. *¿A qué se refiere el autor cuando dice “enfadar en colores”?*

Instrucciones: Comente a la clase en qué otro deporte existen palabras exclusivas de éste que pueden ser parte de nuestro lenguaje.

Texto # 2

Actividad: Lectura del texto: “Llamar a un técnico porque un jugador renunció es de vigilante”.

Instrucciones: Lea con atención el siguiente texto.

Presentación:

Diego Armando Maradona no aceptaba tomar a su cargo a la Selección argentina de fútbol si en ella se encontraba el jugador Juan Román Riquelme. Gorosito (director técnico del equipo Independiente) criticó a los jugadores que se comunicaron con Diego Armando Maradona (técnico de la selección argentina) tras la renuncia de Juan Román Riquelme (jugador argentino) a la selección.

Llamar a un técnico porque un jugador renunció es de vigilante

La banca para Riquelme no llegó desde La Boca, sino que el primer quiño para Román Riquelme apareció desde River. Sin que se le moviera un rufo. Pipo Gorosito no esquivó el tema como intentó hacer la mayoría. “Si renuncia es porque no se debe sentir cómodo. A mí me preocupa mucho más que los jugadores llamen a un entrenador felicitándolo porque otro deja de estar, que el hecho de que un jugador renuncie. Eso es de vigilante”. Sin firuletes, el técnico abrió otro foco de discusión alrededor del escándalo. ¿Qué lo enojó tanto? El gesto que tuvieron más de diez jugadores de la Selección y que Olé publicó ayer: llamar a Maradona. Si bien es una señal, tampoco hablaron con el entrenador para armar una fiesta.

Gorosito leyó línea por línea la edición de Olé y fue el primero en pararse del lado de Román. “Lo peor que uno podría hacer como persona es alegrarse por la desgracia de un compañero. Yo si no quiero a un compañero, voy y se lo digo en su cara. Y si no me animo, me lo guardo y a lo sumo se lo cuento a mis dos o tres amigos. Pero no lo vigilanteo. Salvo que se trate de un caso de un recontra mala leche y haga una mala jugada. Entonces sí, pero los jugadores se lo tienen que decir al jugador y luego al entrenador delante de un jugador”.

Desde el lado de Boca, la voz fue la del Pato Abbondanzieri (portero del Boca Juniors) aunque unos cuantos decibeles más abajo. “Ni me imagino que lo hayan llamado a Maradona para felicitarlo por las diferencias con Riquelme. Si pasó eso, es una falta de ética terrible. No lo puedo creer”, dijo en Radio Rivadavia.

<http://www-terra.es/deportes.html>

Observación:

El texto anterior refleja dialectos del español, en este caso, el español argentino. Después de la definición de las palabras encontraremos otra definición apoyándonos en el contexto de la lectura para ayudar a los alumnos en la comprensión de ésta.

Vocabulario:

Boca: Boca Juniors (equipo de fútbol argentino)

Guiño: Cerrar un ojo. Gesto de desacuerdo.

Rulo: Cabello rizado. Sin que le preocupara o afectara.

Esquivó: Evitar

Vigilante: Persona que vigila. Persona chismosa.

Firuletes: Adornos.

Abrir otro foco: Dar nueva información. Dio otra visión del tema para discutirlo.

Recontra mala leche: Dícese de la mala acción de una persona. Mal colega que le guste afectar a otra gente.

Mala jugada: Acción mal hecha. Acción realizada para perjudicar a otra persona.

Instrucciones: Responda brevemente las preguntas.

1. *Según el autor, ¿cuál es el enojo de Pipo Gorosito?*

2. *¿Qué argumentos da Gorosito para defender a Román?*

3. *¿Con qué términos definen Gorosito y Abbondanzieri la acción hecha por los jugadores?*

Instrucciones: Cambie por una palabra sinónima de su idioma (adaptada al español) cada palabra subrayada del texto. Lea en voz alta y escuche las nuevas versiones del texto.

Texto # 3

Actividad: Lectura del texto: “La alegría ___ la derrota”

Instrucciones: Lea con atención el siguiente texto.

“La alegría ___ la derrota”

Cosas de la vida, mientras el Real Madrid celebra que todavía hay Liga y se muestra más crecido que nunca tras acortar distancias, algunos barcelonistas comparten esta euforia.

El antiguo técnico del Barcelona Johan Cruyff declara que está alegre ___ la derrota del Barcelona ante el Espanyol y asegura que el tropiezo azulgrana es “perfecto” porque supone un “aviso a tiempo” para que el equipo no baje la guardia.

En su artículo semanal en el Periódico Catalunya, Cruyff asegura que los dos tropiezos barcelonistas en 24 jornadas de Liga no suponen un “descalabro” sino una “bendición”, y aclara que cuantos más partidos ganados, “más cerca se está de la próxima derrota”.

El ex técnico azulgrana considera que la derrota del Barcelona en el derbi “llega en buen momento” y relativiza el recorte de los puntos del Real Madrid al señalar que el equipo de José Guardiola “todavía es líder con mucha ventaja”.

Cruyff destaca los fallos del árbitro, Delgado Ferreiro, y del portero azulgrana, Víctor Valdés, pero apunta que el Barcelona perdió porque “no supo sobreponerse al no-partido”, en el que el Espanyol “perdió el tiempo y cortó el juego” pero “se dejó el alma”.

El semanaldigital.com 23/02/09



Vocabulario:

Azulgrana: Se refiere a los colores del uniforme del equipo Barcelona.

Cortar el juego: No dejar jugar al rival.

Jornadas: Juegos.

No-partido: No estar concentrados en el partido.

Instrucciones: Escriba de forma breve qué preposición cree que debe acompañar al verbo alegrar: ¿por o de? y explique por qué.

❖ Actividad opcional, si se usan el texto 2 y el 3 combinados.

Instrucciones: Las dos lecturas anteriores hablan de la alegría por la desgracia de otro. En el primer texto es una denuncia y en el segundo un beneficio. Comente a la clase: *¿Cuál de las situaciones es más común en nuestro acontecer diario?*

Clave de respuestas.

“La alegría por la derrota”

Cosas de la vida, mientras el Real Madrid celebra que todavía hay Liga y se muestra más crecido que nunca tras acortar distancias, algunos barcelonistas comparten esta euforia.

El antiguo técnico del Barcelona Johan Cruyff declara que está alegre de la derrota del Barcelona ante el Espanyol y asegura que el tropiezo azulgrana es “perfecto” porque supone un “aviso a tiempo” para que el equipo no baje la guardia.

En su artículo semanal en el Periódico Catalunya, Cruyff asegura que los dos tropiezos barcelonistas en 24 jornadas de Liga no suponen un “descalabro” sino una “bendición”, y aclara que cuantos más partidos ganados, “más cerca se está de la próxima derrota”.

El ex técnico azulgrana considera que la derrota del Barcelona en el derbi “llega en buen momento” y relativiza el recorte de los puntos del Real Madrid al señalar que el equipo de José Guardiola “todavía es líder con mucha ventaja”.

Cruyff destaca los fallos del árbitro, Delgado Ferreiro, y del portero azulgrana, Víctor Valdés, pero apunta que el Barcelona perdió porque “no supo sobreponerse al no-partido”, en el que el Espanyol “perdió el tiempo y cortó el juego” pero “se dejó el alma”.

El semanaldigital.com 23/02/09.

Texto # 4

Actividad: Lectura del texto: “Mané: Tengo muchas ganas de empezar con el Espanyol”.

Instrucciones: Lea con atención el siguiente texto.

Mané: “Tengo muchas ganas de empezar con el Espanyol”

José Manuel Esnal “Mané” inicia con la máxima ilusión su nueva andadura como entrenador del Espanyol. El técnico de Balmaceda, que se ha comprometido con el club blanquiazul hasta final de temporada, toma el relevo de Márquez, destituido ayer tras perder ante el Sporting.

“Estoy feliz y con muchas ganas de empezar con el pie derecho”, manifestó Mané. El preparador vasco, de 58 años, afronta motivado el reto y no se marca cuál debe ser la meta del equipo esta temporada pues en su opinión, “eso se hace a principio de temporada”. “Yo llego porque se ha dado una falta de resultados para intentar corregir esa deriva. El Espanyol es un histórico, que llegó a la final de la UEFA hace poco, y que ha alcanzado cosas importantes con algunos dientes de sierra, ya que hace dos años rozó el descenso”, añadió.

Mané asume que coge al Espanyol “en una situación mala y por eso se ha tomado la decisión” de cambiar de entrenador. Un reto que no le asusta, a pesar de que históricamente, siempre se ha dicho que es un banquillo complicado de dirigir: “Son opiniones respetables. Mi trabajo lo dirá después de estar ahí. Llevo mucho tiempo en esta profesión”, apuntó.

El técnico vasco no quiso hablar de posibles fichajes de invierno -“No soy yo quien debe contestar eso”-, y espera sacar más rendimiento de la plantilla actual: “Se trata de mejorar los resultados, a ver si el nuevo entrenador es reactivo”.

Mané por último indicó que se ha visto con el nuevo presidente Daniel Sánchez Libre: “Nos hemos saludado y nos hemos deseado que las cosas vayan bien”.

www.sport.es

Vocabulario:

Dientes de sierra: Resultados disparejos, altibajos.

Fichajes: Compra de jugadores.

UEFA: Unión de Asociaciones de Fútbol Europeo.

Rozó el descenso: Estar a punto de bajar de categoría futbolísticamente.

.

Instrucciones: Escriba de forma breve por qué es tan importante o significativo para Mané empezar con el equipo Espanyol.

Tarea: Busque en revistas, periódicos o vía Internet, la última buena noticia de su deportista preferido para comentarla en clase.

3.4. EJERCICIOS DE PRODUCCIÓN ESCRITA

Aunque nuestro trabajo tiene un enfoque comunicativo, no hay que minimizar la importancia que tiene el conductismo. Recordemos que los estímulos provocan una respuesta, y la repetición de la relación entre el estímulo y la respuesta implica que ésta se automatice, y que el individuo aprenda o forme una nueva conducta o hábito, lo que aquí se traduce como reforzamiento mediante la ejercitación.

La escritura adopta el esquema general de la comunicación: el emisor puede ser un mensaje escrito, el referente es de lo que habla el texto, el texto va dirigido a un receptor y la lengua que conocen el emisor y el receptor, es el código en común.

Del apartado de producción escrita (inciso 1.3.3) retomamos el siguiente aspecto: la enseñanza de la lectura y la escritura debe tener en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades, orientarse al dominio expresivo y comprensivo de los diversos géneros de la escritura y adecuarse a las diversas situaciones de comunicación en las que tiene lugar el intercambio de significados entre personas.

Con la escritura nos podemos apoyar lingüísticamente para la comprensión de lectura, aclaramos que no es exclusiva, pero para nuestra finalidad que es la comprensión nos es de mucha utilidad. Por medio de cuestionarios para responder se ejercita la escritura.

En esta habilidad de producción escrita el alumno, además de realizar ejercicios gramaticales de espacio en blanco, redactará en su momento un texto sobre sus vivencias.

El texto que aquí se ofrece fue creado por nosotros para tener variedad en el tema.

Observaciones: las dos actividades siguientes no son de producción escrita propiamente, son de carácter gramatical para reforzar las preposiciones e introducir al alumno a los verbos con preposición (régimen preposicional). Después de estos ejercicios gramaticales se trabajará con un texto la producción escrita.

Actividad # 1

Tiempo de escribir

Actividad: Refuerzo de las preposiciones.

Instrucciones: Escriba en el espacio en blanco la preposición que corresponda:

Alejandro fue castigado por desobediente.

1. El gato entró ___ allá.
2. Ayer estuve trabajando ___ él.
3. Lo estoy esperando ___ ayer.
4. Pedro se enfermó ___ las anginas.
5. Carla compró pan ___ trigo.
6. Vi unos conejos cerca ___ aquí
7. Los campesinos oyeron un ruido ___ lo lejos.
8. El vaso está delante ___ ti.
9. Alex caminó ___ su casa.
10. Cortaron el servicio ___ falta de pago.

Actividad # 2

Ejercicios

Instrucciones: Escriba en el espacio en blanco el verbo que se indica y la preposición que lo rige: con, de, por, en, a.

1. Cómo acabar *con* la cultura. (Acabar)
2. Tener amor es no _____ las injusticias. (Alegrarse)
3. A los niños les gusta _____ el entrenador. (Divertirse)
4. El partido _____ emocionar al público. (Empezar)
5. Daniel está _____ el cambio de sede. (Enfadar)
6. Humberto _____ el micrófono. (Hablar)
7. Que el presidente empiece a _____ su país. (Ocuparse)

8. Hay que _____ grande. (Pensar)
 9. La gente no debe _____ las devaluaciones. (Preocuparse)
 10. Juan fue a Cancún para _____ olvidar su dolor. (Tratar)
-
1. Miles de personas piden al gobierno _____ la desigualdad. (Acabar)
 2. Hay que _____ este triunfo. (Alegrarse)
 3. Existen 50 formas de _____ un ascensor. (Divertirse)
 4. Juan tiene motivos para _____ soñar nuevamente. (Empezar)
 5. Brenda está _____ la revista. (Enfadarse)
 6. Raúl no quiere _____ la presunta golpiza. (Hablar)
 7. Existen motivos para _____ el tema del sida. (Ocuparse)
 8. _____ sexo, nos hace estornudar. (Pensar)
 9. Laura ya no tiene que _____ el mantenimiento. (Preocuparse)
 10. Estudian _____ drogas a reos. (Tratar)
-
1. El ponente _____ rectitud. (Hablar)
 2. _____ que a él le vaya mal es una soberana tontería. (Alegrarse)
 3. Hay que _____ mancuernas. (Empezar)
 4. Estoy _____ no confiar en mi corazonada. (Enfadarse)
 5. No tiene importancia _____ Luis. (Hablar)
 6. ¿Por qué _____ los animales en un desastre? (Ocuparse)
 7. Habrá que robar el tiempo para _____ donde sea. (Pensar)
 8. Voy a _____ aprovechar el curso. (Tratar)
 9. Brandon _____ pintar la pared. (Acabar)
 10. Es una invitación a _____ el calentamiento global. (Preocuparse)
-
1. Rosario por fin _____ traducir el texto. (Acabar)
 2. Carlos puede _____ tu buena salud. (Alegrarse)
 3. Es momento de _____ la crema. (Empezar)
 4. Víctor se _____ todo el mundo. (Enfadar)
 5. Leticia se _____ la cocina de la cena. (Ocuparse)
 6. Chavero rechaza _____ su vida privada. (Hablar)

7. Teherán debe _____ sus propios asuntos. (Preocuparse)
8. Teresa _____ manera muy diferente. (Pensar)
9. El pueblo _____ seguir las indicaciones. (Acabar)
10. El ministro _____ el altavoz. (Hablar)

Clave de respuestas.

Actividad # 1

Tiempo de escribir

1. por
2. con/ para/ por/ en/ sin
3. desde
4. de
5. de
6. de
7. a
8. de
9. a/ hasta/ para/ en/ por/ desde/ hacia
10. por

Actividad # 2

Ejercicios

- | | | | |
|-----------------------|--------------------|---------------------|--------------------------|
| 1. acabar con | 1. acabar con | 1. habla con | 1. acabó/acaba
por/de |
| 2. alegrarse de | 2. alegrarse por | 2. alegrarse de | 2. alegrarse por/de |
| 3. divertirse con | 3. divertirse en | 3. empezar con | 3. empezar con |
| 4. empieza a | 4. empezar a | 4. enfadada/o por | 4. enfadar con |
| 5. enfadado por | 5. enfadada con | 5. hablar con | 5. ocupa en/de |
| 6. habla por | 6. hablar de | 6. ocuparse de | 6. hablar de |
| 7. ocuparse en/de | 7. ocuparse de | 7. pensar de | 7. preocuparse de |
| 8. pensar en | 8. pensar en | 8. tratar de | 8. piensa de |
| 9. preocuparse de/por | 9. preocuparse por | 9. acaba de | 9. acabó por |
| 10. tratar de | 10. tratar con | 10. preocuparse por | 10. habla por |

Texto # 1**El futbol y el mundo del modelaje.**

Algunos deportistas tienen en su especialidad una edad límite para seguir jugando en un equipo. En el caso de los futbolistas esto ocurre y, por ello, casi siempre buscan tener un ingreso por medio de una profesión u oficio. ¿Conocen algún ejemplo? En la siguiente lectura veremos cómo se relacionan el futbol y el modelaje.

Actividad: Lectura del texto: "El futbol y sus modelos".

Instrucciones: Lea con atención el siguiente texto.

El futbol y sus modelos

Hablar del modelaje en el futbol no es nada nuevo. Los jugadores más famosos futbolísticamente aparte de ocuparse en este deporte, se preocupan por ganar dinero fuera de él y pensar en cuál pasarela pueden participar. Esto es algo que se ha vuelto el común denominador en jugadores sobresalientes. Podemos señalar algunos casos como los italianos Alessandro Del Piero, Pierre Luigi Buffon, el portugués Cristiano Ronaldo y el francés Thierry Henry; en sus años, los chilenos Iván Zamorano y Marcelo Salas, jugadores ya retirados, hicieron lo mismo.

Jugadores de renombre siempre buscan este tipo de contratos sin tener la necesidad de ello. Tal pareciera que en realidad lo que pretenden es llenar su ego o hacer dinero, sin embargo al

final pierden la alegría de divertirse en la cancha y acaban por bajar su nivel de juego, que después tratan de recuperar pero a muchos directivos les cuesta trabajo volver a confiar en ellos. Tal vez muchos pensamos en David Beckham, pues es un ejemplo vivo: tras años excepcionales de futbol en Inglaterra y en el Manchester United, viviendo triunfos y logros, terminó siendo un símbolo para su selección nacional. Sin embargo, tras contraer nupcias con Victoria Adams, ex integrante del grupo Spice Girls, viene la decadencia de David al inclinarse más por el modelaje y dejar de ocuparse del futbol, pues esto representó ganar varios millones de dólares así como un cambio de *look* de acuerdo con la moda. Nada que ver entre aquel muchacho estrella del

fútbol y el que hoy vende su imagen más que su talento, llegando al grado de perder su lugar en la selección nacional.

El toque final se lo da el Galaxy, equipo de Estados Unidos que lo contrata, dándole a ganar millones de dólares y carta abierta para el modelaje en ese país.

David era considerado el mejor del mundo en su momento futbolístico, y acabar con unas piernas que empezaban a divertirse en el juego y ahora terminar en una pasarela y en anuncios publicitarios, con poco o nada de fútbol por delante, es una verdadera pérdida.

Instrucciones: Escriba los verbos subrayados del texto y diga si llevan complementos circunstanciales o régimen, según las características dadas.

Instrucciones: Escriba un artículo de opinión como el que acaba de leer sobre otros deportistas conocidos (as) que, además de ejercer su deporte, sean modelos o tengan otra actividad productiva económicamente.

3.5. PRODUCCIÓN ORAL

A partir de las estructuras de la lectura y la escritura, se descubrió que los alumnos desarrollaban una mayor confianza en sí mismos para hablar en público y para participar en las discusiones del aula.¹⁰⁷

Este aumento de confianza y autoestima produce un incremento de los refuerzos del alumno en el aprendizaje de idiomas y una mayor disposición a correr riesgos o a seguir intentando que sus opiniones sean comprendidas.

La habilidad de producción oral se desarrolla en la propuesta a partir de tres textos: “Me gustan las discotecas: Ronaldinho”, “Un mexicano sin igual” y “Las adicciones en el fútbol”. Los textos son noticias de aspectos diversos relacionados con el eje temático del fútbol.

La actividad lingüística que el alumno realizará es la redacción, y la actividad comunicativa será el juego de roles: entrevistas entre los mismos alumnos y la actividad “¿Quién soy?”, tomando en cuenta la tarea de producción escrita para adivinar de qué personaje se trata. De esta manera, se busca apoyar la competencia comunicativa del alumno, con énfasis en la expresión oral.

¹⁰⁷ Jane Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge, 2000, p. 250.

Texto # 1**El futbol y la diversión.**

Presentación:

¿Cómo se divierten ustedes? Nosotros podemos ver el futbol como diversión, pero para el futbolista es su trabajo y cada uno se divierte fuera de él como mejor le agrade. Veamos cómo se divierte un futbolista.

Actividad: Lectura del texto: “Me gustan las discotecas: Ronaldinho”.

Instrucciones: Lea con atención el siguiente texto.

“Me gustan las discotecas”: Ronaldinho

Ronaldinho dijo que le gusta divertirse en las discotecas después de los partidos y afirmó que le tienen sin cuidado “los moralistas”.

“Tras el trabajo me gusta divertirme con mis amigos. Y las discotecas están para eso. ¡Al diablo con los moralistas!”, afirmó el jugador brasileño del Milán en una entrevista publicada el viernes por el diario italiano La Stampa.

De todos modos, atribuyó a la “fantasía de ciertos periodistas” la fama que tuvo en Barcelona de trasnochador y de fiestero porque aseguró que es un chico “muy normal”.

Negó que exista un problema de convivencia con Kaká, quien dijo que no se sentía muy cómodo jugar más atrás desde que llegó Ronaldinho.

“Podemos convivir serenamente. Con Kaká me entiendo a ojos cerrados y, si es necesario, puedo jugar yo más atrás”, puntualizó. Se alegra de que Ronaldo vuelva a jugar, pero declinó entrar en la polémica de que lo hará en el Corinthians, decisión considerada por el Flamengo como una traición. Las estructuras del Flamengo fueron utilizadas por Ronaldo para recuperarse de una lesión.

“Primero debe volver a la cancha, después discutiremos el resto. Es fundamental la recuperación de Ronnie”, expresó Ronaldinho.

Sobre Adriano y sus problemas de conducta, dijo que éstos podrían deberse a la “saudade”, la melancolía por estar lejos de su país, pero que con goles los podría superar.

Instrucciones: Comente a la clase las siguientes cuestiones:

1. ¿Cómo le gusta divertirse a Ronaldinho?
2. ¿Por qué se ganó la fama de trasnochador?
3. ¿Qué le alegra de Ronaldo?
4. ¿Qué significa “saudade”?

Instrucciones: Redacte un texto sobre su pasatiempo favorito utilizando los siguientes verbos: divertirse con o divertirse en, alegrarse de o alegrarse por y enfadarse con o enfadarse por.

Instrucciones: Explique a la clase en qué consiste su pasatiempo, por qué recomienda su práctica, qué ventajas tiene, etc.

Texto # 2

Actividad: Lectura del texto: “Un mexicano sin igual”

Instrucciones: Lea con atención el siguiente texto.

Un mexicano sin igual

Jorge Campos es considerado uno de los mejores porteros mexicanos de la historia. Se ocupó en defender la portería de la selección mexicana durante tres mundiales consecutivos.

Su manera tan singular de divertirse con el futbol llamó la atención de propios y extraños además de sus llamativos _____, que él mismo se preocupó por diseñar, de colores “chillantes” y figuras geométricas. Se volvió muy popular por su ritual de cambiarse de uniforme para dejar la posición de portero y continuar en el juego participando como _____. Es por esto que anotó 35 goles en su carrera, el gol más vistoso fue uno de “chilena” que anotó cuando jugaba en el equipo del Atlante.

Su popularidad era tal que apareció en el comercial de Nike “Good vs Evil”, en los inicios de esta compañía, al lado de Cantona, Alessandro Del Piero, Ronaldo, Rui Costa, Paolo Maldini y Luis Figo. Su carácter sencillo y amable con la gente lo ha llevado hasta _____, en donde como homenaje, en la historieta japonesa “Captain Tsubasa” aparece un personaje basado en él, Ricardo Espadas. Este personaje sería portero y _____ de la selección mexicana de futbol.

En el marco de la inauguración de la 11ª edición de “Edu Canada” en Jalisco, se anunciaron las bases para la beca “Jorge Campos”. El ex portero mexicano trató del tema manifestando que en esa primera edición, la beca sería aplicable a dos _____ mexicanos que desearan estudiar en Canadá.

“Es para mí realmente interesante poder aportar algo a los jóvenes de mi país y me gustaría mucho que lo ganaran quienes menos _____ o recursos económicos tienen, porque sería una forma de ayudarlos para que continúen con sus _____ y aprendan de otra cultura y otros idiomas”, dijo Campos.

En la actualidad se desempeña como _____ de futbol en la televisora de TV Azteca y podemos ver que sigue conservando su sencillez y carisma, así como el sobrenombre de “El Brody”. Así es Jorge Campos.

1. oportunidades, 2. comentarista, 3. uniformes, 4. Japón, 5. estudios, 6. delantero, 7. capitán, 8. jóvenes.

Instrucciones: Coloque en los espacios las palabras del rectángulo que mejor se acomoden en el contexto.

Instrucciones: En parejas, los alumnos realizarán el juego de roles: se enumerarán 1 y 2. Los número 1 serán primero el entrevistador y los número 2 el entrevistado, después cambiarán los roles.

El tema de la entrevista será sobre la profesión u oficio del entrevistado haciendo énfasis en saber a qué hora empieza sus labores, en qué se ocupa, por qué se preocupa en el trabajo, con qué tipo de personas trata directamente, etcétera.

Clave de respuestas.

3, 6, 4, 7, 8, 1, 5, 2

Texto # 3

El futbol y las adicciones

Presentación:

Díganme, ¿qué es una adicción? ¿A qué podemos ser adictos? Al café, al alcohol, al tabaco, a la ropa, al futbol.

Por desgracia el tema de las adicciones siempre está presente en la sociedad, en este caso leeremos cómo se da en el deporte.

Actividad: Lectura del texto: "Las adicciones en el futbol".

Instrucciones: Lea con atención el siguiente texto.

Las adicciones en el fútbol

La adicción a las drogas siempre ha existido y el futbol no podía ser la excepción, ésta ha marcado a jugadores de gran calidad envolviéndolos en escándalos que acaban con su carrera y con un buen prestigio a nivel mundial.

Querer entender por qué el jugador acaba de esa manera con su carrera realmente exquisita futbolísticamente será siempre una incógnita.

Un caso sonado fue el de Canilla, un jugador argentino que brilló mucho con el Boca Juniors. Años de ser un súper estrella, llegar a jugar en clubes tan importantes como la Fiorentina de Italia o el Internazionale de Milán, terminaron con una simple prueba de antidoping en la

que registró muchos miligramos de cocaína. Canilla acabó por ser suspendido por la FIFA un año entero de castigo, dando por terminada una carrera excelente sólo por su adicción a la cocaína.

Pero el caso más trascendental y conocido es el de Diego Armando Maradona, un jugador fuera de serie que se codeó con grandes jugadores en toda la historia del futbol mundial. Nos atrevemos a decir que está considerado entre los cinco mejores jugadores del mundo, pero su adicción por la droga empezó con la incursión en el club italiano Napoli. A pesar de eso, brilló enormemente ahí, pues llevó a su equipo al campeonato. Pero la prueba de antidoping practicada dio positivo, con lo cual se señaló también su declive. Sin embargo, antes de acabar por caer definitivamente,

Diego destacó de manera impresionante con un fútbol exquisito y de la mano llevó a su equipo nacional al triunfo del Campeonato Mundial de Fútbol México 86, para que años más tarde acabara con su excepcional carrera de jugador.

Su decadencia empieza con un año de suspensión de toda actividad futbolística. Cumplido ese año y tras una rehabilitación, regresa al fútbol, al Mundial de Estados Unidos 94, pero vuelve a recaer y se le practica nuevamente la prueba antidoping. Ésta dio positivo en el juego Argentina vs Grecia y la FIFA

determina poner mano dura suspendiéndolo dos años de toda competencia futbolística, lo que acentúa su declive final en el fútbol. Acabó en lo más oscuro cuando meses más tarde fue detenido por posesión de droga en un cateo en Buenos Aires. Terminó así definitivamente con una brillante carrera y dejó muchos sinsabores extra cancha.

Y así, podríamos mencionar a más jugadores con gran estrella y mejor fútbol que dejan de divertirse en él y pierden vs la adicción que será, hoy y siempre, una amenaza pública. ¡Qué lástima!



Instrucciones: Explique brevemente a la clase el sentido de los verbos *acabar con*, *acabar por*, y *acabar de* que aparecen en el texto.

Instrucciones: Investigue sobre algún deportista o personaje famoso que se haya retirado por causa de las adicciones y preséntelo de forma oral a la clase.

❖ Actividad opcional: Si se utilizó el texto #4 de Comprensión de lectura, se puede aprovechar la tarea sugerida (escribir sobre su deportista favorito) para la actividad oral propuesta aquí.

Instrucciones: Tomando en cuenta la tarea de producción escrita, los alumnos realizarán la actividad “¿Quién soy?” Un alumno pasará al frente de la clase y ésta le hará preguntas uno a uno para identificar al personaje en cuestión. Después dará su lugar a otro alumno.

3.6. EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

El contexto es muy importante para la enseñanza de la comprensión del lenguaje, puesto que aquél ofrece las claves que ayudarán a encontrar los significados posibles del mensaje.

Al igual que en las habilidades anteriores, antes de iniciar cualquier actividad, se introduce al alumno al contexto para que la habilidad se desarrolle de manera favorable, pues las destrezas del “saber hablar” y del “saber escuchar” favorecen el desarrollo de competencias comunicativas y del aprendizaje escolar.

El oyente, como segundo miembro que interviene en el paradigma de la comunicación, juega un rol muy importante, pues sin su presencia no existe conducta verbal. A menudo desempeña un papel de control variable de conducta del hablante.

La mayoría de los cursos actuales convierten el lenguaje del texto en direcciones o instrucciones específicas para que el estudiante realice una tarea, convirtiendo a éste en un escucha activo que debe mantener una respuesta al texto para continuar al siguiente paso en la tarea por realizarse.

La habilidad de comprensión auditiva cuenta con tres textos: “El draft”, “Remembranzas” y “Entrevista”. Además de que el alumno escuche los textos, éste tendrá en sus manos la transcripción. Para saber si el alumno comprendió lo escuchado realizará las actividades comunicativas siguientes: comentará su punto de vista guiado a través de preguntas y realizará actividades libres como un debate, una investigación y una redacción.

Texto # 1**El futbol: política y economía.**

Por ser el futbol un deporte mundialmente conocido, en ocasiones las acciones relacionadas con este deporte tienen importantes repercusiones a nivel social, político y económico. ¿Recuerdan algún ejemplo?

Actividad: Escuche con atención el siguiente audio. Audio del texto: "El draft".

¿Saben lo que significa el *draft*? Ahora bien, ¿saben lo que representa el *draft* en el futbol?

¿El draft?

Hablar ___ el jugador, es la palabra correcta ___ la que se conoce al draft de fútbol, venta ___ piernas e intereses de dinero para los presidentes de clubes del fútbol mexicano.

Sin preocuparse ___ los jugadores ni lo que ellos piensen, el draft es un proceso de venta de jugadores que no existe ___ todo el mundo del fútbol, sólo en México. Un jugador es la mercancía que se disputan uno o más equipos y el que pague más se lleva al jugador, sea cual sea el equipo que lo haya comprado, aunque el jugador no esté de acuerdo.

Al paso de los años los jugadores acabarán ___ entender que mientras no haya una asociación de futbolistas profesionales, no podrán pelear contra el draft ni ocuparse ___ su contratación ___ el equipo que quieran jugar o, en su defecto, a futuro, ocuparse ___ otro puesto como directivo, auxiliar técnico o entrenador.

___ lo pronto el draft seguirá existiendo y dejando a muchos jugadores ___ contrato. Muchas veces acaban ___ aceptar ir a jugar a la Primera "A" con sueldos muy bajos y empezar a

preocuparse ___ un futuro mejor en otras categorías, aunque éstas sean más bajas.



Instrucciones: Escriba en los espacios en blanco las preposiciones que le faltan al texto para entenderlo mejor.

Instrucciones: Comente su punto de vista sobre el tema contestando abiertamente las siguientes cuestiones:

1. *¿El autor está a favor o en contra del draft?*
2. *¿Usted cree que el autor tiene razón?*
3. *¿Si usted fuera un jugador, qué actitud tomaría?*

Clave de respuestas.

¿EI DRAFT?

Hablar por el jugador, es la palabra correcta con la que se conoce al draft de fútbol, venta de piernas e intereses de dinero para los presidentes de clubes del fútbol mexicano.

Sin preocuparse de los jugadores ni lo que ellos piensen, el draft es un proceso de venta de jugadores que no existe en todo el mundo del fútbol, sólo en México. Un jugador es la mercancía que se disputan uno o más equipos y el que pague más se lleva al jugador, sea cual sea el equipo que lo haya comprado, aunque el jugador no esté de acuerdo.

Al paso de los años los jugadores acabarán por entender que mientras no haya una asociación de futbolistas profesionales, no podrán pelear contra el draft ni ocuparse de su contratación con el equipo que quieran jugar o, en su defecto, a futuro, ocuparse en otro puesto como directivo, auxiliar técnico o entrenador.

Por lo pronto el draft seguirá existiendo y dejando a muchos jugadores sin contrato. Muchas veces acaban por aceptar ir a jugar a la Primera "A" con sueldos muy bajos y empezar a preocuparse de un futuro mejor en otras categorías, aunque éstas sean más bajas.

Texto # 2

Actividad: Escuche con atención el siguiente audio.

Audio del diálogo: “Remembranzas”.

Introducción:

Juanita y Margarita se encuentran conversando sucesos de la historia. Escuchemos con atención su plática.

“Remembranzas”

Juanita: Ayer leí en una página de Internet sobre el caso de Pinochet.

Margarita: Recuerdo que fueron los años más difíciles de Chile por el abuso del régimen militar, también Argentina por ese tiempo vivía una situación similar.

Juanita: ¿Y qué pasó en Argentina?

Margarita: También había abuso militar, pero sobre todo me quedó muy grabado en la memoria el mundial de 1978 en el que Argentina fue sede de ese campeonato. Se vieron buenos juegos de fútbol a pesar de que el país vivía días de temor y bastantes sucesos que llegaron a afectar a las selecciones participantes. Tuvieron que contar con mucha vigilancia dentro y fuera de los estadios.

Juanita: ¿Tanto así? Pues, ¿qué vinieron los *hooligans* o qué?

Margarita: No, lo que pasa es que hubo muchas anomalías para que le dieran el mundial a Argentina porque vivía un momento político muy difícil. Se habla de muchísimas personas intelectuales desaparecidas, muchos desmanes del pueblo mismo por la crisis tan fuerte que tenían.

Juanita: Es lógico, pues si pasaba por todas esas situaciones ¿cómo le iban a dar la sede? Y por cierto, ¿quién era su presidente?

Margarita: El presidente era el dictador Jorge Rafael Videla y sus “secuaces”.

Juanita: ¿Por qué “sus secuaces”?

Margarita: Porque él contaba con gente a la que mandaba realizar una serie de actos espantosos como torturar y desaparecer personas que le estorbaban para sus fines políticos. Y sí, le dieron el mundial porque el presidente años atrás ya lo había pedido y empezó a meter presión para que se lo dieran. Pero al otorgarle la sede, el presidente se ocuparía de la seguridad de todo el evento y sus visitantes. Es por eso que trataron con lupa cualquier movimiento del mundial.

Juanita: ¿Y quién ganó ese mundial?

Margarita: Argentina

Juanita: ¿Con tanta presión y revuelta pudo ganar el mundial? ¿Pues cómo le hizo?

Margarita: Mucho se habló de la ayuda que le dieron en el juego de semifinal contra los incas, pues Argentina necesitaba cuatro goles de diferencia para llegar a la final ¡y los metió! A cambio de esto, Perú recibió ayuda económica.

Juanita: ¿Y el pueblo argentino sí se habrá divertido con la realización del mundial en su país y, sobre todo, con su triunfo?

Margarita: Pues yo creo que sí, por lo menos el mundial acabó por amortiguar un poco tanto dolor que vivía el pueblo argentino.

Juanita: ¡Qué fuerte!

Instrucciones: Escuche la grabación y escriba dentro del paréntesis una **F** (falso) o una **V** (verdadero) en cada aseveración:

1. *El Campeonato Mundial de futbol de 1988 se llevó a cabo en Argentina.* ()
2. *El sector político argentino estaba enfadado por los problemas económicos que atravesaba el país.* ()
3. *Jorge Rafael Videla dio su apoyo para la realización del Campeonato.* ()
4. *Argentina ganó cuatro goles a cero a Perú.* ()
5. *El Campeonato Mundial de Futbol representó un desahogo para el pueblo argentino.* ()

Instrucciones: Escuche con atención nuevamente el audio y lea el texto para verificar las respuestas.

Instrucciones: Comente si usted recuerda algún suceso de gran importancia y que haya afectado el ámbito deportivo, político–social o cultural.

Concurso: “Metiendo goles”. En parejas, redacten un texto sobre una de las situaciones comentadas en clase. El equipo anotará un gol por cada verbo con preposición que utilice. El profesor dará un premio al equipo que use más verbos con preposición. El premio consistirá en una golosina.

Clave de respuestas.

1.F, 2. F, 3. V, 4.F, 5.V

Texto # 3

Presentación:

Cuando se habla de economía e inversión cabe también hablar de crisis. Veamos cómo en el fútbol también hay crisis, ya sea económica o de talento.

Actividad: Escuche con atención el audio. Audio del texto: “Entrevista”.

Entrevista realizada al asistente técnico de tercera división del equipo Cuautitlán sobre las causas de la crisis del fútbol mexicano y de cuál sería una posible solución.

Entrevista con Miguel Aldama

¿Hay crisis en el fútbol mexicano?

Sí

¿Por qué se da esta crisis?

Irónicamente podemos decir que se da por los sueldos tan altos que otorga el fútbol mexicano. Se gasta mucho dinero en contrataciones caras de jugadores que vienen con un prestigio bueno en Sudamérica, pero aquí no son tan buenos como se habla de ellos y los directivos piensan que pagarles mucho garantiza ser estrellas del fútbol y no pasan de ser jugadores de mediana calidad. Es por eso que a veces muchos fracasan en el fútbol mexicano.

¿Cómo se puede acabar con la crisis?

Si los directivos empezaran a ocuparse de las fuerzas básicas y trataran con seriedad absoluta a éstas, dándoles una oportunidad de jugar en la primera división a los jóvenes talentos que vienen empujando, no tendrían (los directivos) necesidad de gastar tanto dinero en traer jugadores extranjeros.

¿Entonces, los directivos son los que deben preocuparse de ella?

Por supuesto que sí, ellos deben acabar con los intermediarios que vienen a colocar a tanto jugador extranjero y ganando un dineral. Lo peor es que el jugador extranjero debería venir a jugar y a divertirse con tan buen nivel económico; sin embargo, se sienten estrellitas y juegan por compromiso sin preocuparse por sentir la camiseta del equipo. Me desagradan su comodidad y conformismo, de alguna manera.

¿Cómo es rentable un equipo en esta crisis?

La mayoría de los equipos son rentables y se alegran de tener contratos desde antes firmados con patrocinadores. Acaban por amarrar contratos para que sus juegos sean transmitidos por televisión abierta. Tratan de hacer promociones como entradas al estadio al 50% y, de este modo, tener asistencia. Tratan de algún modo de solventar sus gastos.

Por último, ¿para usted, los federativos son los culpables de esta crisis?

Sí, porque no se preocupan de poner atención a las fuerzas básicas e invertir en infraestructura y mejoramiento para todos los jóvenes que vienen empujando fuerte y con muchas ganas de sobresalir. Antes de considerarlos, muchas veces se empiezan a enfadar con los directivos o con los asesores de talento joven porque en algunos casos este talento tiene que preocuparse por contar con dinero o un buen padrino para subir al primer equipo. Esa alegría por la camiseta la van perdiendo al ver tantos obstáculos para jugar en primera división. Los directivos invierten capital en el extranjero en vez de invertirlo aquí. Al final, los directivos terminan perdiendo mucho más de lo que invirtieron.

Instrucciones: Exprese su opinión respecto a la contratación de jugadores extranjeros en el deporte colectivo en México.

Tarea: Tomando en cuenta su deporte favorito, busque en las revistas, periódicos o Internet, la información de cuándo fue la última vez que pasó por una crisis ese deporte.

En la información encontrada subraye la existencia de algún verbo con régimen preposicional de la lista:

Acabar con/ de/ por, alegrarse de/ por, divertirse con/ en, empezar a/ con, enfadarse con/ por, hablar con/ de/ por, ocuparse en/ de, pensar de/ en, preocuparse d/, por y tratar de/ con.

Instrucciones: Con base en la tarea realizada, comente con la clase cuáles son las causas principales de la crisis del deporte en general.

3.7. ESQUEMA DE LA UNIDAD TEMÁTICA

UNIDAD TEMÁTICA: Los rostros del futbol.

OBJETIVO LINGÜÍSTICO: El alumno conocerá algunos verbos con régimen preposicional para usarlos en las cuatro habilidades: comprensión de lectura, producción escrita, producción oral y comprensión auditiva, con la finalidad de mejorar la fluidez a través de los ejercicios propuestos.

OBJETIVO COMUNICATIVO: El alumno expresará opiniones, narrará, debatirá, reseñará en su momento, apoyado en los textos y en los ejercicios propuestos, sobre los diferentes aspectos del futbol en la sociedad.

CONTENIDO CULTURAL: El futbol a) el lenguaje del futbol soccer

b) el futbol y el mundo del modelaje

c) el futbol y la diversión

d) el futbol y las adicciones

e) el futbol y la política

f) el futbol y la economía

En el siguiente cuadro encontraremos la información de nuestra propuesta para dar una visión más general.

Tiempo estimado para la unidad: 3 sesiones de 1 hora 20 minutos (aproximadamente una hora para cada habilidad). Total: 4 horas.

HABILIDAD PRINCIPAL	FUNCIONES	HABILIDAD SECUNDARIA	VERBOS
<p>Comprensión de lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A elegir: <p>Texto # 1 El futbol y los libros de estilo.</p> <p>Texto # 2 Llamar a un técnico porque un jugador renunció es de vigilante.</p> <p>Texto # 3 La alegría de la derrota.</p> <p>Texto # 4 Mané: “Tengo muchas ganas de empezar con el Espanyol”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficha # 1 	<p>Argumentación Comentario</p> <p>Debate Argumentación</p> <p>Debate Comentario</p> <p>Argumentación Comentario</p>	<p>Comprensión de lectura Producción oral</p> <p>Comprensión de lectura Comprensión auditiva</p> <p>Comprensión de lectura Producción oral</p> <p>Producción escrita Producción oral</p>	<p>Pensar en/ Hablar de Enfadarse con</p> <p>Hablar con/ Alegrarse por Tratar de</p> <p>Alegrarse por/de</p> <p>Empezar con/ Hablar de Tratar de</p>

HABILIDAD PRINCIPAL	FUNCIONES	HABILIDAD SECUNDARIA	VERBOS
<p>Producción escrita</p> <p>Actividad # 1 Tiempo de escribir.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficha # 2 <p>Actividad # 2 Ejercicios.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficha # 3 ▪ Ficha # 4 ▪ Ficha # 5 <p>Texto # 1 El futbol y sus modelos.</p>		<p>Producción escrita</p> <p>Producción escrita</p> <p>Producción escrita</p>	<p>Acabar con/de/por, Alegrarse de/por, Divertirse con/en, Empezar a/con, Enfadarse con/por, hablar con/de/por, Ocuparse de/en, Pensar de/en, Preocuparse de/por, Tratar con/de</p>

HABILIDAD PRINCIPAL	FUNCIONES	HABILIDAD SECUNDARIA	VERBOS
<p>Producción oral</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A elegir: <p>Texto # 1 Me gustan las discotecas: Ronaldinho.</p> <p>Texto # 2 Un mexicano sin igual</p> <p>Texto # 3 Las adicciones en el fútbol.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficha # 6 	<p>Descripción Argumentación</p> <p>Comentario Entrevista</p> <p>Argumentación Descripción</p>	<p>Producción escrita Comprensión de lectura</p> <p>Comprensión de lectura</p> <p>Comprensión de lectura Producción escrita</p>	<p>Divertirse con/en, Alegrarse de/por, Enfadarse con/por</p> <p>Divertirse con, ocuparse en, preocuparse por, tratar de</p> <p>Acabar con/de/por, Empezar con, Divertirse en</p>

HABILIDAD PRINCIPAL	FUNCIONES	HABILIDAD SECUNDARIA	VERBOS
<p>Comprensión auditiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A elegir: <p>Texto # 1 ¿El draft?</p> <p>Texto # 2 Remembranzas.</p> <p>Texto # 3 Entrevista.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lista de verbos con preposición. 	<p>Debate</p> <p>Comentario</p> <p>Argumentación</p> <p>Comentario</p>	<p>Producción escrita</p> <p>Producción oral</p> <p>Producción escrita</p> <p>Producción oral</p> <p>Producción oral</p> <p>Comprensión de lectura</p> <p>Producción escrita</p>	<p>Hablar por, Preocuparse de, Acabar de/por, Ocuparse de/en</p> <p>Hablar de, Tratar con, Enfadarse por, Preocuparse por, Ocuparse de, acabar por y los encontrados por los alumnos.</p> <p>Hablar de, Acabar con/por, Empezar a, Ocuparse de, Tratar con/de, Preocuparse de/por, y los encontrados por los alumnos.</p>

CONCLUSIONES

En nuestro trabajo expusimos las diferentes teorías de aprendizaje, en particular el aprendizaje significativo, pues ya no es tan válido un aprendizaje memorístico o por repetición. Debemos tener en cuenta las experiencias y conocimientos previos del alumno para emplearlos en un aprendizaje significativo, sobre todo cuando hablamos del aprendizaje de una lengua extranjera.

En lo que respecta a cómo hacerlo, pensamos que la mejor manera es mediante el Enfoque comunicativo, para que el alumno pueda comunicarse en situaciones reales de convivencia y no mediante estructuras fuera de la realidad vivencial.

Las estructuras gramaticales empleadas se utilizaron sólo de refuerzo para que el alumno las ejercitara, aunque se procuró ofrecer una amplia gama de actividades comunicativas.

En este trabajo nos dimos cuenta de los obstáculos que pueden encontrarse los alumnos sobre el tema del verbo con preposición (régimen verbal), pues el simple hecho de aplicar las preposiciones como si fueran sinónimos nos da todos los malos usos que hacemos de ellas inconscientemente. Una causa puede ser el aprendizaje memorístico que hacemos de ellas, por lo que se propusieron reflexiones que ayuden al alumno para comprender mejor.

Al mismo tiempo, nos dimos cuenta de que el profesor debe considerar con cuidado al alumno. Sus experiencias y conocimientos previos pueden facilitar o dificultar el tema que se quiere enseñar, y es cuando el profesor tiene que buscar estrategias con las cuales haga más comprensible y claro el tema, así como guiar al alumno y motivarlo.

Al elaborar una gramática pedagógica procuramos integrar la interacción del profesor, el alumno y el lingüista. Los dos primeros se relacionan a través de los ejercicios, mientras que el tercero evidencia su trabajo mediante las explicaciones del contenido lingüístico adaptadas al contexto de aprendizaje.

Para poder trabajar los verbos con preposición, teníamos que dar primero ejemplos inductivos y después crear conciencia en el alumno mediante el uso de dichos verbos en textos. Aquí fue cuando nosotros nos encontramos

con varias dificultades, tales como la selección de un eje temático apropiado y novedoso, la presencia de los verbos con preposición en los textos con que desarrollaríamos la unidad, entre otras. El fútbol resultó un tema que nos ayudó a vencer estas dificultades. A partir de diferentes tipos de texto sobre fútbol pudimos elaborar actividades con carácter comunicativo que propician la interacción en la clase.

Es por esto que se presentó la propuesta pedagógica mediante la unidad denominada “Los rostros del fútbol”. Procuramos seleccionar textos que se relacionaran con otros temas culturales de relevancia como política o las adicciones. Asimismo los textos constituyen una muestra del español actual para que resulten de mayor utilidad a los alumnos que estudian en un país hispano parlante.

Además de ser un tema poco tocado en los textos de español para extranjeros, en gustos se rompen géneros, y aunque el fútbol no es un tema que agrade a todos, mostramos sus diferentes rostros para sacarle provecho a la riqueza lingüística y cultural que en éste se maneja.

En nuestra unidad temática buscamos aportar una explicación de los verbos con régimen preposicional lo más sencilla y comprensible, así como la variedad en el material de apoyo para trabajar: reseñas, crónicas, entrevistas y textos.

Ante el escaso material para las habilidades de comprensión auditiva y producción oral, nos dimos a la tarea de crear textos con el estilo que veníamos manejando, con temas de interés y sobre todo que encajaran con el fútbol y se aplicara el Enfoque comunicativo.

Las diferentes actividades comunicativas y lingüísticas se proponen con la intención de reforzar y apoyar la fluidez del alumno a través de las cuatro habilidades: comprensión de lectura, producción escrita, producción oral y comprensión auditiva, de tal manera que el alumno desarrolle integralmente su competencia comunicativa.

Es así como llevamos la teoría a la práctica por medio de la gramática pedagógica con un enfoque comunicativo.

Sin embargo, este trabajo es sólo una aportación al vasto tema de los verbos con preposición (régimen preposicional), tomando en cuenta que hay una extensa lista de la que se pueden escoger otros verbos con preposición

(régimen verbal) para trabajarlos con otro enfoque o el mismo, y otro tema cultural, o extender el que nosotros trabajamos.

Aún quedan varios aspectos por desarrollar de este tema, como por ejemplo los errores comunes en el uso de las preposiciones, para tratar de buscar una posible respuesta a tal situación.

También se podrían ver diferencias y semejanzas en el uso de las preposiciones para darles un enfoque más en común.

Dejamos entonces abierta la invitación para seguir apoyando a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFIA

TEORÍA

- Arancibia C., Violeta, Paulina Herrera y Katherine Strasser. *Psicología de la educación*. México: Alfa-omega, 1999.
- Arnold, Jane. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge, 2000.
- Ausubel, David P., Joseph D. Novark y Helen Hanesiar. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 2000.
- Baralo, Martha. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arcolibros, 1999.
- Beristáin, Helena. *Gramática estructural de la lengua española*. México: UNAM, 1984.
- Bruner, Jerome. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 2001. José Luis Linaza (comp.).
- Catach, Nina (comp.). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- Claibone, Robert (coord.). *El nacimiento de la escritura*. México: Libros TIME-LFE, 1987.
- Colunga Espinosa, Carmen Margarita. *Gramática Pedagógica para el tratamiento del uso de los verbos acusativos get/have dirigida a hispano-hablantes*. Tesis de licenciatura en LEI. México: FES Acatlán-UNAM, 2000.
- Coronas Alonso Rita. *Análisis conductual del aprendizaje verbal (enfoque experimental y lingüístico)*. México: Trillas, 1983.
- Da Silva Gomes C., Helena María y Aline Signoret Dorcasberro. *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: UNAM, CELE, 2000.
- Di Pietro, Robert J. *Estructura lingüísticas en contraste*. Madrid: Gredos, 1986.
- Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, 1998.
- Gutiérrez Sáenz, Raúl. *Psicología*. México: Esfinge, 1999.
- Huerta, Gabriela. Apuntes del curso de Gramática Pedagógica. 8º semestre, 2002.

- Lomas, Carlos. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, 2002.
- _____. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras (teoría y práctica de la educación lingüística)*. Barcelona: Paidós, 1999.
- López Ornat, Susana, Almodena Fernández. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- Llobera, M., D. Hymes, et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjera*. Madrid: Edelsa, 1995.
- Marcos Marín, Francisco. *Metodología del español como segunda lengua*. Madrid: Alhambra, 1983.
- Matthews, P.H. *Gramática generativa y competencia lingüística*. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.
- Moreno de Alba, José G. *Algunas minucias del lenguaje*. México: FCE, 1999.
- Moreno, Francisco, María Gil y Kira Alonso. *La enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad de Alcalá, 1998.
- Muñoz Licerias, Juana (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor Dis, 1992.
- Myers Blair, Glenn, R. Stewart Jones y Ray H. Simpson. *Psicología educacional*. México: FCE, 1979.
- Not, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. México: FCE, 1983.
- Palmer, Leonardo R. *Introducción crítica a la lingüística descriptiva y comparada*. Madrid: Gredos, 1975.
- Patterson, C.H. *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. México: El manual moderno, 1982.
- Porzig, Walter. *El mundo maravilloso del lenguaje*. Madrid: Gredos, 1986.
- Sánchez Pérez, Aquilino. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL, 1993.
- Schunk Dale, H. *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación, 1997.
- Seco, Manuel. *Gramática esencial de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1998.
- Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAO, 2001.
- Vallejo, Fernando. *LOGOI*. México: FCE, 1983.
- Vez, José Manuel. *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Argentina: Homo Sapiens, 2001.

_____. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel, 2000.

Zepeda Herrera, Fernando. *Introducción a la psicología*. México: Alhambra, 1998.

GRAMÁTICA Y REDACCIÓN

Alarcos Llorach, Emilio. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. Col. Nebrija y Bello,

Alcina French, Juan, José Manuel Blecua. *Gramática española*. Barcelona: Ariel, 1975.

Álvarez Constantino, Jesús. *Gramática funcional del español*. México: Avante, 1987. Tomo I.

Basulto, Hilda. *Mensajes idiomáticos 2. Aplique la gramática*. México: Trillas, 1990.

Bosque Muñoz, Ignacio y Violeta Demonte Barreto. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. Col. Nebrija y Bello.

Cohen, Sandro. *Redacción sin dolor*. México: Planeta, 1999.

Demonte, Violeta. *Detrás de la palabra (estudios de gramática del español)*. Madrid: Alianza Universidad, 1991.

Escalante, Beatriz. *Curso de redacción para escritores y periodistas*. México: Porrúa, 1997.

Esquer Torres, Ramón. *Didáctica de la lengua española*. Madrid: Universidad de Alcalá, 1968.

Gleason, Jr. H.A. *Introducción a la lingüística descriptiva*. Madrid: Gredos, 1975.

Hadlich, Roger L. *Gramática transformativa del español*. Madrid: Gredos, 1975.

Leroy, Maurice. *Las grandes corrientes de la lingüística*. México: FCE, 1985.

Martín Vivaldi, G. *Curso de redacción*. Madrid: Paraninfo, 2000.

Matte Bon, Francisco. *Gramática comunicativa del español (de la lengua a la idea)*. Madrid: Edelsa, 1998.

Santos Gargallo, Isabel. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: ArcoLibros, 1999.

ESPAÑOL A HISPANOHABLANTES

- Alizeri, Ester, Cristina Almanza. *Español 3*. México: Trillas, 1994.
- García Monterrubio, M. G., A. Miranda Soto y C.A. Martínez Alizeri. *Mi libro de español 3*. México: Oxford, 2002.
- Larrea, Julio, Elba A. Martínez. *Didáctica de la lengua y literatura españolas*. México: UTEHA, 1967.
- Lozano, Lucero. *Nuevo español activo*. México: Libris, 1998.
- Murillo, Graciela. *Lengua y comunicación*. México: EPSA, 1994.
- Ramos Alas, María Teresa y Susana Ramírez del Prado. *Español 3*. México: Harla, 1994.
- Revilla de Cos, Santiago. *Gramática española moderna: un nuevo enfoque*. México: Mc Graw Hill, 1999.
- Romero Tello Garrido, Agustín y María Teresa Ruiz García. *Código 3*. México: SM ediciones, 2007.

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

- Alcoba, Santiago. *Módulos de español para extranjeros, nivel 4*. Madrid, Bibliograf 1979.
- Blanco Canales, Ana. *Sueña 4: libro del alumno: Nivel superior*. Madrid: Universidad de Alcalá, 2001.
- Borja Solé, María de. *Teoría y práctica de la lengua española (español para extranjeros)*. Barcelona: Oikos-Tau, 1981.
- Busquets I. y L. Bonzi. *Curso de conversación y redacción, nivel medio*. España: SGEL, 1995.
- Cordero, Carolina, Cecilia González, Mónica de Neymet, Silvia Peña-Alfaro. *Pido la palabra 4to nivel*. México: UNAM, CEPE, 2001.
- Fernández, Jesús. *Curso intensivo de español (niveles de iniciación y elemental), ejercicios prácticos*. Madrid: SGEL, 1995.
- García Fernández, Nieves y Jesús Sánchez Lobato. *Español 2000 Nivel medio*. Madrid: Bibliograf, 1979.
- Hernández Alonso, César *et al.* *Método Everest de español para extranjeros: Nivel intermedio*. España: Everest, 2004.
- Moreno Aguilar, Arcadio. *Entiende la gramática moderna*. México: Larousse, 1985.

Moreno García, Concha. *Curso superior de español*. Madrid: SGEL, 1991.

Sánchez Aquilino, Ernesto Martín, J. A. Matilla. *Gramática práctica de español para extranjeros*. Madrid: SGEL, 1992.

Sánchez Aquilino y Pascual Cantos Gómez. *450 ejercicios gramaticales*. Madrid: SGEL, 1996.

DICCIONARIOS Y ENCICLOPEDIAS

Diccionario de las ciencias de la educación. México: Santillana, 1995.

Diccionario de la Lengua Española. Madrid: Espasa Calpe, 2001.

Diccionario de la Real Academia Española. Madrid: Espasa Calpe, 2001.

Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México: Siglo XXI, 1998.

Enciclopedia Ciencias de la educación (psicología y pedagogía). México: Euroméxico, 1997.

Lexipedia (multigramática). EUA: Encyclopedia Británica Publisher, 1996.

SITIOS DE INTERNET

Jesús Castañón Rodríguez, “El fútbol y los libros de estilo”, [<http://www.elcastellano.org/lengdepo.html>] (consultado el 23 de abril de 2009).

Federico del Río, “Llamar a un técnico porque un jugador renunció es de vigilante”, [<http://www.terra.es/deportes.html>] (consultado el 25 de abril de 2009).

“Mané: tengo muchas ganas de empezar con el Espanyol”, [www.sport.es/default.asp?dpublicacion_PK=44&idioma=CAS&_60K] (consultado el 24 de abril de 2009).

“La alegría de la derrota”, [www.elsemanaldigital.com/nosetup.blogcindario.com/01176.la_alegría_de_la_derrota.html], (consultado el 24 de abril de 2009).

“Me gustan las discotecas: Ronaldinho”, [www.mdzol.com/mdz/nota/89904-Ronadinho_me_gustan_las_discotecas-49K], (consultado el 25 de abril de 2009).

El siguiente anexo está estructurado en dos partes: En los dos cuadros encontraremos ordenadas las preposiciones alfabéticamente; en el cuadro de la izquierda están las preposiciones con base en los autores en quienes nos apoyamos en el tema de material de español a hispanohablantes. En el cuadro de la derecha están las preposiciones con base en los autores en quienes nos apoyamos en el tema de material de español a extranjeros. Los dos cuadros se dividieron en preposiciones, las diversas funciones de las preposiciones y sus respectivos ejemplos.

Anexo 1: Usos de las preposiciones.

USOS DE PREPOSICIONES EN MATERIAL DE ESPAÑOL A HISPANO-HABLANTES.			USOS DE PREPOSICIONES EN MATERIAL DE ESPAÑOL A EXTRANJEROS.		
PREPOSICIONES	FUNCIONES	EJEMPLOS	PREPOSICIONES	FUNCIONES	EJEMPLOS
A			A		
Ester Alizeri	Movimiento real o figurado Fin Modo	Voy a casa. Viajé a otras galaxias. Lo hizo a imagen suya.	Método Everest	Complemento directo de persona Complemento indirecto Dirección Tiempo Lugar Situación de personas y cosas Precio	Vemos a tu hermana todos los días. Contesta al profesor. Voy al cine. Al medio día voy a tu casa. Vino a casa de mis padres. Me senté a la derecha del presidente. Las entradas están a 5 mil pesetas.
Beatriz Escalante	Tiempo: Fijar intervalos Señalar frecuencias Definir un momento específico Estilo(manera de hacer las cosas) Final del movimiento	La tienda tendrá ofertas especiales de 11 a 12. Limpia tres veces a la semana. Dio muestras de cantante a los cuatro meses de nacido. Los ostiones a la Rockefeller. El carro cayó a la barranca.	María de Borja Solé	Signo de personificación Ante animales Posesión o distribución Final de movimiento Delante de infinitivo que indiquen comienzo o final de una acción Modo Después de verbos de inicio	No ofendas al cielo. Mató al toro. Pertenece a su madre. Se caerá al suelo. Cuando me ve echa a correr. Se atreve a salir así. Le presentó el trabajo escrito a máquina. Empezó a llover.
García Monterrubio	Dirección Destino	Irán a Colima mañana.	Matte Bon	Distancia espacial Temporal Idea de acercamiento hacia una situación/acción o de comienzo	¿Está muy lejos? –No, a unos 50km. A dos días de camino hay un pueblo. Empezar/comenzar (a hacer) algo. Ponerse a hacer algo.
Martín Vivaldi	Proximidad Valor condicional	Se sentaron a la lumbre. A no ser por ti me hubiera caído.	L. Busquets y L. Bonzi	Complemento directo de animal Para distinguir sujeto de complemento	Curaron al perro herido. La prudencia venció a la temeridad.

			L. Busquets y L. Bonzi	Ubicación con respecto a otro lugar Tiempo puntual	Los lavabos están al fondo a la derecha. Regresarán a las diez.
Graciela Murillo	Distancia o localización Fecha (hora, periodo) Medio o instrumento Modo o forma Introduce el objeto de una acción, expresado por un sustantivo o por un verbo en infinitivo Distribución o repartición Objeto directo Objeto indirecto Orden expresada por un infinitivo Finalidad (con infinitivo) Precede obligatoriamente a los complementos de ciertos adjetivos Forma multitud de locuciones	Voy a Cuernavaca. Estamos a 29 de noviembre. Se fue a pie. Escribe a mano. Compra a crédito. Voy a cantar. Fuimos a jugar. Nos tocó a tres tacos por cabeza. Espera a su novia. Da dinero a la cruz roja. A callar y a comer. Me invita a cenar. Es igual a su padre. La espinaca es parecida a la acelga. A la cabeza, a decir verdad...			
ANTE			ANTE		
Romero Tello	Indica lugar	Lo juró ante el juez.	María de Borja Solé L. Busquets y L. Bonzi	Significa "en presencia de" "Por encima de" Delante de, frente a	Siempre habla bien ante el público. Iremos a verle ante todo. El Papa hizo su aparición ante los fieles.
BAJO			BAJO		
Ester Alizeri Romero Tello	Significa "debajo de" Indica lugar	El agua brilla bajo la luna. lo guardó bajo el colchón.			
CON			CON		
Graciela Murillo	Indica relación de compañía, colaboración, comunicación, reciprocidad o simplemente presencia de varias personas o cosas al mismo tiempo. Medio, instrumento, procedimiento o cosa. Modo o manera de hacer algo	Vive con sus padres. Café con leche. Cortar con cuchillo. Lo hizo con alegría.	Método Everest	Compañía de persona y cosas Instrumento con el que se hace algo Circunstancia con que sucede algo	Mi madre está con mi hermana. Hizo el traje de baloncesto con restos de tela. Jugar con muchas ganas de ganar el partido.

Romero Tello	Entre dos cosas en la que una contiene o posee a la otra A pesar de: Con tal (de) que, mientras que:	Una muchacha con ojos cafés. Con ser tan tarde trabajé más. Con tal de que cuide a mi gata, le aguanto su mal genio.	L. Busquets y L. Bonzi	Medio Modo	Sólo escribe con pluma. Habla con mucho énfasis.
CONTRA			CONTRA		
Romero Tello	Indica enfrentamiento Indica posición	Habló contra sus enemigos. Lo apoyó contra la pared.	L. Busquets y L. Bonzi	Oposición	Se estrelló contra un árbol.
DE			DE		
Ester Alizeri	Posesión Materia Procedencia Modo	Trae el vestido de mamá. Cruzaron el puente de piedra. Salió de la ciudad. Lo hace de buena fe.	Método Everest	Posesión o pertenencia Origen Materia Tiempo	El libro es del profesor. El actor es de México. La casa es de madera. Los jugadores entrenaron de día.
Beatriz Escalante	Pertenencia (atributos) Asunto Contenido Cantidad Parte Cualidad y oficio Origen Tiempo Causa Agente de pasiva Condición (de + verbo en infinitivo)	Los árboles del jardín. Examen de francés. Vaso de leche. Estuvo dando de patadas. Quien de ustedes nació en Toluca. El bueno de tu marido, presume de responsable. El diamante de la mina. De tarde, la ciudad me gusta. Está muerto de coraje. Es querido de todos. De tener ganas lo habríamos hecho.	María de Borja Solé	Equivale a durante Objetos o atributos que están contenidos en una persona o cosa Asunto de que tata Cantidad parcial Modo Acompaña a algunos infinitivos cuya acción se produce en un tiempo determinado Se emplea si queremos expresar la oposición	Juegan con la arena de la playa. La verdad del hecho. Hablan de negocios. Dame un poco de pan. Trabaja de buena gana. No es momento de reír. Es hora de comer. De día trabajamos de noche descansamos.
Graciela Murillo	Uso Indica el todo o el conjunto Une un sustantivo con un complemento en aposición y lo especifica Introduce un significado condicional o concesivo seguido de un verbo en infinitivo Refuerza el sentido de un adjetivo en expresiones de lastima, queja o insulto	Máquina de coser. Un poco de gracia. La ciudad de Oaxaca. De ser verdad hay que alegrarse. Pobre de ti. El tonto de Juan.	Matte Bon	Con verbos de movimiento Con SER: Espacial: ciudad, región o país Procedencia: origen o nacionalidad. Especifica la esencia del elemento A Con los verbos como vestirse, disfrazarse Modo o lo que provoca	Salgo de Málaga mañana a las diez. ¿De dónde vienes? De Argentina. ¿De dónde eres tú? De París. Esta noche nos llegan dos autobuses de alemanes. Me dio que quería casarse de blanco. Como nos habíamos dejado la llave, tuvimos que echar la puerta debajo de una patada.

Graciela Murillo	Forma perífrasis de infinitivo Se une a varios adverbios para formar construcciones adverbiales	Han de ser las ocho. Debajo de, después de, Arriba de Delante de	Matte Bon	En los caso en los que la expresión verbal/el verbo conjugado por sí mismo exige esta preposición: Acordar Estar contento con una cosa	Por favor, acuérdate de llamarme mañana. Estoy contento de poder ir.
Romero Tello	Indica instrumento Indica causa	De su puño y letra. Corrieron de puro susto.	L. Busquets y L. Bonzi	Propiedad Causa Especificación Tiempo durativo Origen con movimiento y termino correlativo Origen con movimiento sin termino correlativo	En la casa de los abuelos. Nos trochamos de risa. Usa una plancha de vapor. Esta tienda está abierta de ocho a tres. Viajé de Madrid a Sevilla en tren. Venimos de la playa.
DESDE			DESDE		
Ester Alizeri García Monterrubio Romero Tello	Indica punto de partida: En el tiempo En espacio En lugar	Estudia desde hace tres años. Corrieron desde la casa hasta la escuela. Lo trajeron desde Morelia.	Método Everest L. Busquets y L. Bonzi	Punto de partida referida al tiempo o al espacio Tiempo durativo Origen con termino correlativo Origen con movimiento sin termino correlativo Origen sin movimiento y sin termino correlativo	Televisan los partidos desde el día uno hasta el diez de abril. Esta tienda está abierta desde las ocho hasta las tres. Viajé desde Madrid hasta Sevilla en tren. Venimos desde la playa. Les estoy llamando desde Roma.
EN			EN		
Ester Alizeri	Idea de reposo en un tiempo o lugar	Es admirado en la cancha. Altamirano nació en 1834.	Método Everest	Localización espacial Tiempo Lugar	Estoy en el cine. En verano no podemos practicar esquí. El campeonato de golf es en Australia.
García Monterrubio	Localización: En el tiempo En el espacio	Vivimos en el siglo XX. Descansa en su casa.	María de Borja Solé	Medio Instrumento Expresa participación en conceptos abstractos y colectivos. Indica un periodo más o menos largo Delante de nombres de estaciones y meses en sentido periódico	Viajo en tren. Por casa va en zapatillas. No le ganas en bondad. Es diestro en mentir. En verano me siento mejor que en invierno. En mayo hace tanto calor como en junio.

Graciela Murillo	Modo, manera en que se hace o sucede algo o la forma de una cosa Indica que la acción del verbo es inmediata o sucesiva cuando va seguido de gerundio Introduce complementos de verbos que generalmente se usan como transitivos	En broma. En serio. En terminando este programa me iré a dormir. Pienso en ti.	Matte Bon	Tiempo futuro	Nos vemos en una semana.
Martín Vivaldi	Precio Causa Termino de un movimiento con ciertos verbos	Vendido en cien pesetas. Se le notaba en la manera de moverse. Entró en el despacho.	L. Busquets y L. Bonzi	= En el campo de	Juan es especialista en pediatría.
ENTRE			ENTRE		
Romero Tello	Indica una situación intermedia Indica cooperación Indica indeterminación Denota un estado dudoso	Está entre la espada y la pared. Lo hicieron entre todos. Terminará entre marzo y mayo. Vacilaba entre las dos opciones.	L. Busquets y L. Bonzi	= En medio de	Tarragona se encuentra entre Barcelona y Valencia.
HACIA			HACIA		
Ester Alizeri García Monterrubio Romero Tello	Dirección Tiempo aproximado Indica lugar	Fueron hacia la playa. Conduje el auto hacia la escuela. Los vestidores están hacia la izquierda.	Método Everest L. Busquets y L. Bonzi	Dirección o lugar aproximado Tiempo aproximado = Respecto a	Voy hacia el escenario. Se acostó hacia la medianoche. Se advierte cierta animadversión hacia los inmigrantes.
HASTA			HASTA		
Ester Alizeri García Monterrubio Romero Tello	Destino o fin Término o límite de: Tiempo Lugar Cantidad Acción	Llegamos hasta la ciudad. Jugaron hasta el atardecer. Legaron hasta la orilla del río. Llena el vaso hasta el borde. Corría hasta agotarse.	Método Everest María de Borja Solé L. Busquets y L. Bonzi	Límite espacial o temporal Equivale a incluso Límite extremo Espacio/tiempo Tiempo durativo Origen con término correlativo	Llegaron hasta la puerta. Cuando estuvo en cama hasta sus alumnos fueron a verle. Te esperaré hasta las cuatro. Esta tienda está abierta desde las ocho hasta las tres. Viajé (desde)/de Madrid (hasta)/a Sevilla en tren.
PARA			PARA		
García MOnterrubio	Destino o fin de acción u objeto	Compré un regalo para Miguel.	L. Busquets y L. Bonzi	Finalidad Dirección	Trabajo para ganarme la vida. Vamos para Zaragoza mañana mismo.

Teresa Ramos	Dirección Tiempo o época	Voy para Puebla. Para Semana Santa iremos.	Método Everest	Finalidad de una acción Destino Tiempo o plazo determinado Opinión de algo	Estudio para el examen. El triunfo es para el que se sacrifica. La final del torneo ha sido aplazada para el lunes. Para mí la natación es
Martín Vivaldi Romero Tello	Inminencia de un suceso Introduce al objeto indirecto Especifica un significado	Está para llover. Escribió un poema para su novia. Silla para montar.	María de Borja Solé	Personas a la que va destinado algo Situaciones adecuadas o inadecuadas Antes de infinitivo Realización inmediata del hecho Expresa actitud Algunas expresiones	Compré una guitarra para ti. El no hacer ejercicio no es bueno para la salud. El tren de la vía 5 está para salir. Tengo trabajo para hacer (lo voy a hacer pronto). Es siempre amable para con vosotros. Para siempre, para asombro de los presentes, para tu sorpresa.
POR			POR		
García Monterrubio	Causa De lugar De tiempo	Lo hizo por agradarnos. Camina por la calle. Vine por la tarde.	Método Everest	Lugar Causa En lugar de Agente en oraciones pasivas	Paseo por el parque. Premiaron al tenista por su labor. Vino al partido por un hermano que no había podido venir. El jugador fue contratado por el presidente.
Teresa Ramos	Agente de pasiva Medio Causa Situación Finalidad	Fue llamado por Carlos. Te llamaron por teléfono. Viniste por miedo. Firma por mí. Iremos por pan.	María de Borja Solé	Medio Cambio e intercambio Duración en el tiempo (equivale a durante) Antes de infinitivo puede tener un significado negativo equivalente a SIN En la fase verbal estar + por + inf. Expresa disposición más o menos dudosa para un acto. Se emplea delante de las partes del día	Lláname por teléfono. Me dieron 10 mil pesetas por el coche. Por la noche los ruidos molestan más. Tengo trabajo por hacer. Estoy por ir a verle (dispuesto a). El tren está por salir. Ayer por la noche fuimos a la playa.

Graciela Murillo	Aproximación a cierto tiempo o fecha. Indica cierta proporción de algo respecto del total o de una medida. Repartición de algo entre varios Precio o cantidad Equivalencia o intercambio de dos cosas Expresa opinión de otra persona Señala lo que se va a buscar o a llevar de un lado a otro Manifiesta una acción que debe realizarse o está en espera de efectuarse Manera Entre dos repeticiones de un mismo verbo en infinitivo expresa generalmente la falta de objetivo o de sentido de la acción Entre dos repeticiones de un mismo sustantivo indica generalmente la validez o justificación intrínseca de lo que expresa Forma una cantidad de construcciones	Regresa por Navidad. Por hora. Por cabeza. o compró por mil pesos. Te doy un chocolate por tu pluma. Lo da por sabio. Subió por el libro. Un trabajo por entregar. Acabó por reír. Hablar por hablar. El arte por el arte. Por fin, por favor, por ejemplo, por lo tanto, por poco.	Matte Bon	Movimiento: Espacial Temporal Físicos Figurados Objeto/destinatario de algún sentimiento, actitud o estado mental Finalidad Pensamiento/idea que provoca Señalar que los dos elementos son equivalentes	Entraron por aquella ventan. Todas las mañanas doy un paseo por el parque. ¿Y cómo os habéis venido, por la costa o por el interior? Si no puedes venir a verla, llámala por teléfono. Siento un gran respeto por su trabajo. Haré todo por convencerla. Hazlo por mí. Ve tú por mí a la reunión, por favor.
Martín Vivaldi	Causa Concesión (seguida de adverbio o adjetivo de cantidad y la conjunción que) Perspectiva futura (con infinitivo)	Por amor al prójimo. Por mucho que lo repitas, no te creo. Está por ver si hay alguien que me supere.	L. Busquets y L. Bonzi	Causa Tránsito Precio Tiempo futuro delimitado	Por tu culpa he perdido esta oportunidad. Paseaba por el parque. Compré este cuadro por 50 mil pesetas. Le prestamos os libros por un mes.
SEGUN			SEGUN		
Romero Tello	Sugiere que una cosas están de conformidad con otras	Lo armé según el instructivo.			
SIN			SIN		
Romero Tello	Indica modo, expresando carencia	Llegaron sin útiles.	Método Everest L. Busquets y L. Bonzi	Ausencia, privación o carencia de algo	Estoy sin dinero. El equipo se quedó sin portero.

SOBRE			SOBRE		
Ester Alizeri	Punto de apoyo o lugar Mayor elevación en lo material Reiteración	La cena está sobre la mesa. Las cigüeñas vuelan sobre el tejado. Contaron mentira sobre mentira.	Método Everest	Posición o situación encima de algo o alguien Asunto del que se habla	El libro está sobre la mesa. El presidente habló sobre la situación del club.
García Monterrubio	Asunto Cercanía	Escriben sobre ecología. Villahermosa está sobre el Grijalva.	L. Busquets y L. Bonzi	= Encima = Por encima de = Acerca de Tiempo aproximado	El teléfono está sobre el escritorio. El helicóptero vuela sobre la ciudad. No queremos discutir sobre este asunto. Suele levantarse sobre las siete.
TRAS			TRAS		
Romero Tello	Indica lugar Expresa orden Indica posición	Se ocultó tras la cortina. Yo voy tras de ti Andamos tras sus huellas.	L. Busquets y L. Bonzi	= Detrás de = Después de = Además de	Se desnudó tras el biombo. Su salud empeora día tras día. Tras llegar tarde, todavía se enfadó.

Anexo 2: Problemas comunes con las preposiciones

El siguiente anexo es una aportación de nuestro trabajo para el profesor pues aunque el alumno extranjero entienda tal cual las preposiciones, en su andar por un país hispano parlante, nunca falta que se encuentre con los malos usos sobre éstas de los mismos hispanos y con este anexo el profesor puede apoyarse para explicarle con ejemplos al alumno sobre los malos usos cuando sea necesario.

La siguiente información la tomamos de los siguientes autores:

- Alizeri, Ester. *Español 3*. México: Trillas, 1994, pp. 169-172.
- Basulto, Hilda. *Mensajes idiomáticos 2: Aplique la gramática*. México: Trillas, 1990, pp. 78-82, 99-100.
- Escalante, Beatriz. *Curso de redacción para escritores y periodistas*. México: Porrúa. p. 161.
- García Monterrubio, M.G. *Mi libro de español 3*. México: Oxford, 2002, pp.25-30.
- Martín Vivaldi, G. *Curso de redacción*. Madrid: Paraninfo, 2000, pp. 46-49.

SUSTITUCIÓN

Formas erradas

De acuerdo a

Acto a realizarse

A base de

A nivel de

En relación a

Mirarse al espejo

Ejecutar al piano

A cuenta de

Al instante de salir

Se reparte a litros

Es distinto a esto

Máquina a vapor

Formas adecuadas

de acuerdo con

acto por realizarse

sobre la base de

en nivel de

en relación con

mirarse en el espejo

ejecutar en el piano

por cuenta de

en el instante de salir

se reparte por litros

es distinto de esto

máquina de vapor

Escapó al peligro	escapó del peligro
En honor al maestro	en honor del maestro
En base a lo dispuesto	con base en lo dispuesto
A pretexto de	con el pretexto de
A lo que vemos	por lo que vemos
Vino de casualidad	vino por casualidad
Quedó de venir	quedó en venir
De verano ocurre	en verano ocurre
Me presentó con el jefe	me presentó al jefe
Es jarabe para la tos	es jarabe contra la tos
Se entusiasmó del viaje	se entusiasmó con el viaje
Estoy satisfecho con usted	estoy satisfecho de usted
Iba vestida en seda	iba vestida de seda
No quiero saber nada con él	no quiero saber nada de él
Se ocupaba de atenderlos	se ocupaba en atenderlos
Quéjate con su padre	quéjate a su padre
Se ensucio de polvo	se ensució con polvo
Es codiciosa en joyas	es codiciosa de joyas
Se caracteriza en	se caracteriza por
Era independiente con sus ideas	era independiente en sus ideas
Parece idóneo en teatro	parece idóneo para teatro
Contra más lo miro	cuanto más lo miro
Su enfermedad acabo con la muerte	su enfermedad acabó en la muerte
Rivalizan por méritos	rivalizan en méritos
Hay una estatua en bronce	hay una estatua de bronce
Iré en casa de ellas	iré a casa de ellas
Es inherente con la situación	es inherente a la situación
Está de venta	está en venta
Gusto de conocerlo	gusto en conocerlo
Lo dice de verdad	lo dice en verdad
Protestan de todo	protestan contra todo
Bajo el punto de vista	desde el punto de vista
Bajo esa base actuaremos	sobre esa base actuaremos
Bajo ese aspecto	en ese aspecto

Bajo el gobierno	durante el gobierno
Contar con los dedos	contar por los dedos
Disiento con tu opinión	disiento de tu opinión
Vino con el tren	vino en el tren
Cumplo en decírselo	cumplo con decírselo
Chocó en un árbol	chocó contra un árbol
Entre más caro	cuanto más caro.
Se ocupa de visitar ancianas abandonadas	se ocupa en visitar ancianas abandonadas
Quedamos de ir ayer	quedamos en ir ayer

AUMENTO

Formas erradas

México a 7 de abril
 Lo miró de arriba a abajo
 Visité a Monterrey
 Voy a por eso
 Se vende al por mayor
 Viajan de a miles
 Anda de a pie
 En el año de 1810
 Vino de a caballo
 Quiero de que lo sepa
 Probará de hacerlo
 Lo hace de ex profeso
 Actuó de *motu proprio*
 El primero de entre ellos
 Con tal de que salga
 A menos de que venga
 Hagamos de cuenta
 Lo puso sobre de la mesa
 Basta con verlo
 Obsequiar con libros

Formas adecuadas

México, 7 de abril
 lo miró de arriba abajo
 visité Monterrey
 voy por eso
 se vende por mayor
 viajan a miles (=por)
 anda a pie
 en el año 1810 (= 1810)
 vino a caballo
 quiero que lo sepa
 probará hacerlo
 lo hace ex profeso
 actuó *motu proprio*
 el primero entre ellos
 con tal que salga
 a menos que venga
 hagamos cuenta
 lo puso sobre la mesa
 basta verlo
 obsequiar libros

Salió de en lo alto	salió de lo alto.
Necesita de cuidados	necesita cuidados
Requiere de revisión	requiere revisión
Propugna por el establecimiento de	propugna el establecimiento de...
Lo hará conjuntamente con ella	lo hará juntamente con ella
Basta con aceptarlo	basta aceptarlo
Me mintió de adrede	me mintió adrede
No me recuerdo de su nombre	no recuerdo su nombre
Se lo dijo de a de veras	se lo dijo de veras
Pienso de que no es así	pienso que no es así
Fue muerto de a traición	fue muerto a traición
Debemos de profundizar	debemos profundizar
Luego de que me vio dijo	luego que me vio dijo
Está bajo del escritorio	está bajo el escritorio
Los espantaron de a tiros	los espantaron a tiros
Con tal de que lo haga	con tal que lo haga
Traían billetes de a mil	traían billetes de mil
Lo sacan de a paladas	lo sacan a paladas
De a buenas no obedecerán	a buenas no obedecerán
Le dio lástima de decírselo	le dio lástima decírselo
De a ratos parece recapacitar	a ratos parece recapacitar
De a de balde no lo hará	de balde no lo hará
A tiempo de que dormía	a tiempo que dormía
A menos de que salgan	a menos que salga
Concluyó con todo lo empezado	concluyó todo lo empezado
Llegaron con la lengua de fuera	llegaron con la lengua fuera
Lo hizo a <i>grosso modo</i>	lo hizo <i>grosso modo</i>
Salió de <i>ipso facto</i>	salió <i>ipso facto</i>
Necesita de atención	necesita atención
No se acordaba de nada	no recordaba nada

SUPRESIÓN

Formas erradas

Estoy seguro que triunfará

Pintura color rosa

Debajo la puerta

Me acuerdo todo eso

Trajo agua Colonia

Lo cocinó a baño María

Respecto este tema

No dudo que así es

Se acordó que lo tenía

Antes que lo hiciera

Rió después que lo dijo

Quizá deberá estar cansado

Ama tus padres

Busco los responsables

Aplauden el vencedor

Ése no lo estimo

No salivar el suelo

Quedó que así lo haría

Se quedó el importe

De acuerdo lo resuelto

No hables más el asunto

Debes respetar tus antepasados

Asegúrate que venga

Dispone poco tiempo

Discúlpame esa distracción

Quedó que lo traería

Está seguro que no vendrá

A pesar que lo tenía, dudó

Se apropió todos los datos

Lo ató pies y manos

No atendía la conversación

Amén tu padre, nadie llegó

Formas adecuadas

estoy seguro de que triunfará

pintura de color de rosa

debajo de la puerta

me acuerdo de todo eso

trajo agua de Colonia

lo cocinó a baño de María

respecto de este tema

no dudo de que así es

se acordó de que lo tenía

antes de que lo hiciera

rió después de que lo dijo

quizá deberá de estar cansado

ama a tus padres

busco a los responsables

aplauden al vencedor

a ése no lo estimo

no salivar en el suelo

quedó en que así lo haría

se quedó con el importe

de acuerdo con o resuelto

no hables más sobre el asunto

debes respetar a tus antepasados

asegúrate de que venga

dispone de poco tiempo

discúlpame de esa distracción

quedó en que lo traería

está seguro de que no vendrá

a pesar de que lo tenía, dudó

se apropió de todos los datos

lo ató de pies y manos

no atendía a la conversación

amén de tu padre, nadie llegó

Arremeterán los obstáculos	arremeterán contra los obstáculos
Aprendió a burilar cobre	aprendió a burilar en cobre
Catequizaban jóvenes y niños	catequizaban a jóvenes y niños
Cojeaba el pie derecho	cojeaba del pie derecho
Conforme lo dicho, se hará	conforme a lo dicho, se hará
Se contagió la gripe	se contagió de la gripe
Que no te contamine sus vicios	que no te contamine con sus vicios
Les convidaron pan y vino	les convidaron con pan y vino
Desalojaron algunos habitantes	desalojaron a algunos habitantes
En torno lo expresado, insistiré	en torno de lo expresado insistiré
Se envolvieron mantas	se envolvieron con mantas
Esto se asemeja algo a lo real	esto se asemeja en algo a lo real
Subiremos la escalera	subiremos por la escalera
Debieron surtirse víveres	debieron de surtirse de víveres
Reflexionó mucho el proyecto	reflexionó mucho sobre el proyecto
Saldrán manos atadas	saldrán con las manos atadas
Subió la escalera	subió por la escalera

CAMBIO DE SIGNIFICADO

No es lo mismo...

Perder a un amigo
(Arruinarlo moralmente)
Buscó a una persona
(Determinada)
Lo mandó a castigar
(Que castigue)
Correr a la liebre
(Perseguirla)
Debe de venir
(Supongo que vendrá)
Mirar de cerca
(Desde corta distancia)
Salió de senador

Que...

perder un amigo
(Quedar sin él)
buscó una persona
(Cualquiera)
lo mandó castigar
(Que lo castiguen)
corre la liebre
(Tener hambre)
debe venir
(Tiene obligación de venir)
mirar cerca
(A corta distancia)
salió senador

(Cesó como senador)	(Fue electo senador)
Hacían de payasos	hacían payasos
(Representaban)	(Los fabricaban)
Pinta en la casa	pinta la casa
(Dentro de ella)	(A ella)
Se sentó a la mesa	se sentó en la mesa
(Junto a ella)	(Encima de ella)
Trabaja de balde	trabaja en balde
(Gratuitamente)	(Infructuosamente)
Viaja en pie	viaja a pie
(Parado)	(Caminando)
Lo hizo de pie	lo hizo a pie
(Parado)	(Con los pies)
Pintó a todos	pintó para todos
(Todos fueron pintados)	(Dedicó lo pintado)
Lo dijo de propósito	lo dijo a propósito
(Con intención)	(Refiriéndose a)
Está con cuidado	está de cuidado
(Cuidadosamente)	(Muy enfermo).

EQUIVALENCIAS

En torno a lo resuelto	en torno de lo resuelto
Respecto a ese tema	respecto de ese tema
Tras ser conocido	tras de ser conocido
Duran mucho tiempo	duzan por mucho tiempo
Se sustrae a la obediencia	se sustrae de la obediencia
Estaba junto a la casa	estaba junto de la casa
Al menos, así parece	por lo menos, así parece
Al fin lo supimos	por fin lo supimos
Con base en lo acordado	sobre la base de lo acordado
En relación con esto	con relación a esto.

EL AÍSMO

Formas inadecuadas

En razón a lo expresado
 De acuerdo a las leyes
 Está en relación a lo dicho
 Hay varias cuentas a pagar
 A lo que veo
 Encaja una pieza a otra
 Es coetáneo a Cesar
 Al instante de suceder
 Se comunica uno a otro
 Cena en honor al profesor
 Con motivo a la fiesta
 A objeto de investigarlo
 Lo odiaba a muerte
 A estar a lo dispuesto
 Quería entrar a la escuela
 Hacen limpieza a seco
 Está a nivel de gerencia
 A base de hierro
 Es distinto a los otros
 Vendía a pérdida
 Ejecuta vales al piano
 Se miraba al espejo
 Lo hará a breve plazo

Formas adecuadas

en razón de lo expresado
 de acuerdo con las leyes
 está en relación con lo dicho
 hay varias cuentas por pagar
 por lo que veo
 encaja una pieza con (en) otra
 es coetáneo de cesar
 en el instante de suceder
 se comunica no con otro
 cena en honor del profesor
 con motivo de la fiesta
 con el objeto de investigarlo
 lo odiaba de muerte
 según lo dispuesto
 quería entrar en la escuela
 hacen limpieza en seco
 está en nivel de gerencia
 con base (basado) en hierro
 es distinto de los otros
 vendía con pérdida
 ejecuta vales en el piano
 se miraba en el espejo
 lo hará en breve plazo.

USO INCORRECTO DE A

Formas erradas

Desprecio a la ley
 Aviones a reacción
 Cocinas a gas
 Olla a presión
 Buque a vapor

Debe decirse

desprecio por la ley
 aviones de reacción
 cocinas de gas
 olla de presión
 buque de vapor

Timbre a metálico	timbre en metálico
Dolor a los oídos	dolor de oídos
A la mayor brevedad	con la mayor brevedad
Noventa kilómetros a la hora	noventa kilómetros por hora

USO INCORRECTO DE *DE*

Se ocupa de visitar	se ocupa en visitar
Regalos de señora	regalos para señora
Paso de peatones	paso para peatones
Diputado de las Cortes	diputado a Cortes
Se olvidó que tenía que ir	se olvidó de que tenía que ir

USO INCORRECTO DE *EN*

Voy en casa de mis padres	voy a casa de mis padres
Salí dirección a Murcia	salí dirección con Murcia
Sentarse en la mesa	sentarse a la mesa
Hablar en catedrático	hablar como catedrático
Estatua en bronce	estatua de bronce

USO INCORRECTO DE *PARA*

Pastillas para el mareo	pastillas contra el mareo
Jarabe para la tos	jarabe contra la tos
Veneno para las ratas	veneno contra las ratas

USO INCORRECTO DE *POR*

Tiene afición por las ciencias	tiene afición a las ciencias
Por orden del presidente	de orden del presidente
Un traje para estar por casa	un traje para estar en casa
Me voy por siempre	me voy para siempre

Uso inverso de hasta

La preposición *hasta* indica el *fin* de una acción: expresa término del cual no se pasa en la relación con el espacio, el tiempo o la cantidad. Es erróneo su uso para indicar el comienzo de la acción -en lugar de *desde*, *cuando*, etcétera-, o con omisión del término negativo *no* referente al acto no cumplido antes de la aparición de *hasta*.

Formas incorrectas

Hasta que usé una camisa X me me sentí a gusto.

Hasta que usó esa camisa se sintió cómodo

Empezará hasta el mes próximo

El autobús da vuelta hasta la esquina

Hasta el jueves saldrán los viajeros

Hasta que me lo dijo lo supe

Sabremos la verdad hasta que regresen

Entregue la hoja hasta que se lo indiquen

Hasta el año próximo empezará a a

empezará)

Las clases se inician hasta septiembre

La tienda se abre hasta las cuatro

Formas correctas

hasta que usé una camisa X no sentí a gusto (o: desde que uso... me siento).

desde que usó esa camisa se

cómodo

empezará desde el mes próximo

el autobús no da vuelta hasta la esquina (o da vuelta en la esquina)

hasta el jueves no saldrán los viajeros (O: el jueves saldrán...)

hasta que me lo dijo no lo supe (O: lo supe cuando me lo dijo)

no sabremos la verdad hasta que regresen (o: cuando regresen...)

no entregue la hoja hasta que se lo indiquen

(O: entregue la hoja cuando...)

hasta el año próximo no empezará a estudiar (o: el año próximo

empezará)

las clases se inician desde (o en)

la tienda abre desde las cuatro