



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LETRAS CLÁSICAS

Informe académico de actividad profesional docente en la asignatura
“Nociones básicas de lingüística” de la licenciatura de Letras Clásicas

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL

QUE PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN LETRAS CLÁSICAS
PRESENTA:

CATALINA MANJARREZ GONZÁLEZ

ASESORA: MTRA. ELIA SÁNCHEZ GÓMEZ

CDMX, JUNIO DE 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción	4
I. Contexto educativo de la actividad profesional docente	6
I.1. Breve historia de la institución y de la carrera	6
I.2. Plan de estudios de Letras Clásicas	10
I.3. El método tradicional en los estudios clásicos	13
I.4. El perfil profesional del estudiante de Letras Clásicas	16
I.5. Ayudantes de profesor y formación docente	22
II. La Lingüística en la licenciatura en Letras Clásicas	26
II.1. ¿Qué es la Lingüística?	26
II.2. Breve historia y desarrollo de la Lingüística	27
II.3. La importancia y enseñanza de la Lingüística en Letras Clásicas	41
II.4. Descripción del programa y sistema de evaluación	43
III. Descripción de la actividad docente como ayudante en la asignatura “Nociones básicas de lingüística”	51
III.1. Características generales de los grupos	51
III.2. La práctica docente en la materia “Nociones básicas de lingüística”	56
III.2.1. Herramientas tecnológicas de apoyo en la materia	58
III.2.2. Tareas del ayudante de profesor	65
III.2.2.1. Observación	67
III.2.2.2. Colaboración	69
III.2.2.3. Impartición de clases y elaboración de material didáctico	71
III.2.2.4. Evaluación continua	77

III.2.2.4.1. Revisión de tareas	77
III.2.2.4.1.1. Controles de lectura	78
III.2.2.4.1.2. Ejercicios	81
III.2.2.4.2. Revisión de exámenes	84
III.2.2.5. Asesorías	85
III.3. Bitácora de clases impartidas	86
III.3.1. Clases impartidas en la generación 2017-1	86
III.3.2. Clases impartidas en la generación 2018-1	92
III.4. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas	98
III.5. Identificación de problemas	106
IV. Reflexiones finales	111
Anexos	114
Bibliografía	132

INTRODUCCIÓN

En el presente informe académico por actividad profesional presento al lector la descripción de mi experiencia como ayudante de profesor de la Mtra. Elia Sánchez Gómez en la asignatura “Nociones básicas de lingüística” del colegio de Letras Clásicas de la UNAM.

Elegí esta modalidad de titulación motivada por mi interés en la docencia. Ésta es una de las áreas más recurrentes en el campo laboral de los profesionistas egresados de Letras Clásicas. En mi caso, este gusto e interés se originaron siendo ayudante de la Mtra. Sánchez; realizando esta actividad, me di cuenta de que tenía habilidades y facilidad para la enseñanza, las cuales fui mejorando a lo largo de los semestres en los cuales colaboré con ella. Es importante mencionar que en la realización de este informe observé que la labor de ayudantía es más compleja de lo que parece; esta labor requiere no sólo de un compromiso ético, sino también de reflexión y mejoramiento continuos. Dado que mi interés profesional es la docencia, la pertinencia de este informe reside en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades docentes que adquirí en mi experiencia. Como un aspecto secundario, me pareció que analizar y plasmar mi experiencia por medio de este informe por actividad profesional podía ser no sólo de utilidad para tener una base documental acerca de la formación que obtienen los ayudantes de profesor, sino que también podía ser una aportación para la realización de este tipo de trabajo de titulación; menciono esto último, porque al inicio me resultó complicado estructurar el proyecto a causa de la poca información que existe sobre las pautas de realización de éstos.

Asimismo, otra razón por la cual opté por esta modalidad fue interés en la Lingüística. Ingresé a la licenciatura en Letras Clásicas por diversos intereses, relacionados,

sobre todo, con la cultura y la filosofía griegas. Sin embargo otra razón de suma importancia, al elegir esta licenciatura, fue mi interés por el griego, el latín y por los idiomas en general. A lo largo de la carrera aprendí no sólo las lenguas clásicas, sino también diversos aspectos de su estructura gramatical, literatura y pragmática. Desde luego, estos temas no sólo se estudian en las asignaturas de griego y latín, sino también en las otras materias del área de lengua, que son "Nociones básicas de lingüística", "Gramática histórica española" y "Etimologías grecolatinas del español". Hacia el final de mi formación me di cuenta de que la disciplina que más había llamado mi atención e interés dentro de los estudios clásicos, había sido la Lingüística y los estudios formales sobre la lengua. Haber sido ayudante de profesor de la Mtra. Sánchez incrementó mi interés por la disciplina y mi motivación de continuar en esta área en estudios posteriores.

Respecto a la estructura del informe, éste se divide en cuatro capítulos. El primero de ellos está enfocado en el contexto institucional y educativo donde se llevó a cabo la actividad profesional. En él menciono el origen de la Facultad de Filosofía y Letras, el de la licenciatura de Letras Clásicas y, por último, el de la asignatura en cuestión, "Nociones básicas de lingüística". Asimismo refiero brevemente el modo de enseñanza de los estudios clásicos, que es conocido como método tradicional. Además, hago mención de los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes de Letras Clásicas con la intención de realizar un análisis respecto a los objetivos y logros de la asignatura, en particular, y del plan de estudios y los perfiles de la carrera, en general. Finalmente, desarrollo en este apartado a las funciones del ayudante del profesor, así como al desarrollo docente en este contexto universitario.

El segundo capítulo contiene, de manera específica, todo lo relacionado con la asignatura de la cual fui ayudante, “Nociones básicas de lingüística”. En este apartado menciono brevemente tanto la historia de la Lingüística desde la Edad Antigua hasta el día de hoy, como la relación de ésta con los estudios clásicos y su importancia. Por último, introduzco la descripción de la actividad de ayudantía que realicé, explicando el programa de la materia y su evaluación.

El tercer capítulo contiene la exposición de la actividad como ayudante de profesor, el cual está estructurado por la descripción de los grupos en los que fui ayudante, por la puntualización de las herramientas tecnológicas en las cuales me apoyé, por las tareas que realicé, por la bitácora de clases que impartí en ambos semestres y por la especificación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que aprendí y utilicé en las clases. Finalmente, incluyo también los resultados observados y obtenidos a lo largo de la ayudantía. Lo anterior se halla “hilvanado” en el cuarto y último capítulo, donde se encuentran las reflexiones a las que llegué tras de la realización de este trabajo.

Al final de este informe se encuentran también la bibliografía consultada, así como los anexos, entre los cuales se hallan tanto documentos de diversa índole, como los programas de la asignatura o el material didáctico que elaboré.

Por último, he de mencionar mi agradecimiento con la Mtra. Elia Sánchez, quien ha sido mi profesora en la carrera, mi maestra en la formación docente como su ayudante, mi asesora en la realización de este informe y, ahora, mi amiga.

I. CONTEXTO EDUCATIVO DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL

En este capítulo se explica brevemente el origen la Facultad de Filosofía y Letras, así como de la carrera de Letras Clásicas; se describen, de forma general, el plan de estudios de la carrera y los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes, para ubicar y contextualizar la asignatura de la cual fui ayudante de profesor y a sus participantes, es decir, los alumnos.

I.1. Breve historia de la institución y de la carrera

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuyo origen data de la época colonial con el nombre de Real y Pontificia Universidad de México, ofreció, desde sus comienzos, el aprendizaje de las lenguas y literaturas clásicas entre sus diversas disciplinas. La conquista española conllevó una expansión no sólo territorial, sino también religiosa e ideológica, por lo que los estudios clásicos, ligados fuertemente al cristianismo y a la teología a través de la tradición clásica y medieval, tuvieron en la Nueva España otro espacio de cultivo y estudio que en 1843, ya en el período Independiente, tenía el nombre de “Estudios eclesiásticos”, lo que denota el contexto religioso de este siglo.¹

En 1910, bajo el rectorado de Justo Sierra, quien era además Secretario del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, se renombró la Real y Pontificia Universidad de México como Universidad Nacional de México y en 1929, con el presidente Emilio Portes Gil, se decretó como Universidad Nacional Autónoma de México, manteniéndose este título hasta la actualidad. El 7 de abril de 1910, Justo Sierra

¹ Menéndez, *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudios, títulos y grados. 1990-1994*, p. 25.

emitió y firmó la *ley constitutiva*² de la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), la cual había sido concedida desde el 17 de diciembre de 1908 por Porfirio Díaz.³ La ENAE se constituyó de tres secciones: Humanidades, Ciencias exactas y Ciencias sociales, siendo la primera la antecesora de la Facultad de Filosofía y Letras,⁴ donde se podían tomar los cursos de “Lengua y Literatura griega y latina”.

En el año 1924, la ENAE cambió de denominación a Facultad de Filosofía y Letras; tras la aprobación y acuerdo de la Secretaría de Educación Pública, el decreto presidencial de Álvaro Obregón rezó así:

CONSIDERANDO, a la vez a la que a la Escuela Nacional de Altos Estudios, debe también cambiársele la denominación, porque el nombre de Altos Estudios que ahora tiene no está de acuerdo con la situación que guarda, ya que en esta Escuela se estudian materias que en ninguna otra se cursan, por lo que resulta que el nombre de Altos Estudios se funda en un supuesto falso, por no existir estudios previos que motiven racionalmente aquella denominación. Por esta circunstancia, y también para evitar que el nombre de Altos Estudios sugiera ideas de suficiencia científica, técnica o filosófica, conviene que con dicha Escuela se forme la Facultad de Graduados y Escuela Normal Superior, en las que se harán y se formarán los profesores de las escuelas secundarias, Preparatorias y Normales, y además la Facultad de Letras. [...] Artículo 3o. Se constituye la Facultad de Filosofía y Letras.⁵

Empero, en 1934 la Facultad de Filosofía se fusionó con Bellas Artes, integrando a las escuelas de Filosofía y Letras, de Arquitectura, de Artes Plásticas y la Superior de

² Universidad Nacional de México, "Ley constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios", *La Universidad Nacional de México*, 1910, p. 9.

³ *Idem*.

⁴ *Ibidem.*, p. 10, "Art. 3o. La Escuela Nacional de Altos Estudios tendrá tres secciones: La primera, de Humanidades, comprenderá: las lenguas clásicas y las lenguas vivas, las literaturas, la filología, la pedagogía, la lógica, la psicología, la ética, la estética, la filosofía y la historia de las doctrinas filosóficas."

⁵ Menéndez, *op. cit.*, p. 153.

Música. Sin embargo, esto duró solamente dos años y en 1936 la facultad se renombró como Filosofía y Estudios Superiores; este nombre lo tuvo hasta 1938, momento en que se volvió a denominar Filosofía y Letras.⁶

Libertad Menéndez menciona que el primer antecedente formal de los estudios clásicos tuvo lugar en 1937, año en el cual fue presentado un proyecto académico para la creación de los grados de maestría y doctorado en “Lingüística románica”; esto, en efecto, fue un precedente para que en 1939 se aprobara el primer plan de estudios formal de posgrado de “Lengua y Literatura Clásicas”, donde ya se podía encontrar la asignatura “Lingüística indoeuropea”, la cual, posteriormente en 1956, se volvería “Lingüística general”, antecedente directo de la asignatura “Nociones básicas de lingüística”.⁷

El 25 de julio de 1956, ya con sede en la Ciudad Universitaria,⁸ se crearon los ocho principales colegios de la facultad;⁹ las antiguas especialidades se renombrarían “licenciaturas” y los planes de estudio correspondientes tomarían forma. Sin embargo, no fue sino hasta 1960 que estas disposiciones entrarían en vigor y comenzaría la vida académica de la Facultad.

⁶ Ruiz, *Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, p. 79.

⁷ Menéndez, *op. cit.*, pp. 613 y 615.

⁸ Respecto a su ubicación, hasta el año 1954 la Universidad tenía sede en diversos edificios del centro histórico; en ese año se trasladó a la recién construida Ciudad Universitaria, con dirección en la avenida Universidad 3000, en el Pedregal de San Ángel en el sur de la Ciudad de México, por lo que todos los egresados de la licenciatura en Letras Clásicas se han formado en Ciudad Universitaria.

⁹ De acuerdo con Menéndez, los colegios eran Filosofía, Letras Clásicas y Modernas, Historia, Pedagogía, Psicología, Antropología, Geografía y Biblioteconomía y Archivonomía. *Op. cit.*, p. 181.

El primer coordinador del colegio de “Letras clásicas y modernas” fue Rubén Bonifaz Nuño en 1960,¹⁰ año en el que también la maestría en Lengua y Literatura Clásicas tomó el grado y nombre con los cuales se la conoce actualmente, es decir, licenciatura en Letras Clásicas. El colegio se dividió en 1966, originando los nuevos departamentos de Letras Clásicas, Letras Españolas, Lingüística Hispánica, Letras Iberoamericanas, Letras Mexicanas, Letras Francesas, Letras Inglesas, Letras Alemanas, Letras Italianas y Arte Dramático.¹¹

A partir de la conformación individual de la carrera, se han tenido ya cuatro planes de estudio; la generación 2019 tuvo aún el plan de 1996 y el cuarto plan de estudios en vigor en este año con la generación 2020.

¹⁰ *Ibidem*, p. 188.

¹¹ *Ibidem*, p. 570.

I.2. Plan de estudios de Letras Clásicas

Un plan de estudios es un documento relacionado con una disciplina; tiene por objeto que ésta pueda desarrollarse y ser aprehendida por el estudiantado de una forma secuencial y lógica. De acuerdo con Libertad Menéndez, se llama plan de estudios “[...] al conjunto de contenidos mínimos, organizados sistemáticamente en asignaturas, áreas, módulos, núcleos o grandes temas que guardan entre sí una relación integradora, secuencial y continua que surgen del análisis e interpretación de los objetivos generales que se pretende alcanzar en un proceso de formación y que norman las actividades y el tipo de recursos humanos, técnicos y materiales requeridos”.¹²

Como he referido, los planes de estudio de Letras Clásicas son tres y el cuarto se ha aprobado en este año y entrará en vigor en agosto. A continuación se describirán dichos planes de estudios.

- **Plan de estudios de 1960.** El primer plan de estudios de la licenciatura entró en vigor en 1960 con el director Francisco Larroyo. La fecha puede parecer muy reciente, pero esto se debe a que las disciplinas de Letras Clásicas existían sólo en los niveles de maestría y doctorado. En este momento, la licenciatura adquirió el plan de estudios de la maestría y los planes de estudio de ésta y del doctorado fueron reestructurados.¹³ El plan

¹² Menéndez y Rojo, “Planeación didáctica”, *Introducción a la programación didáctica*, p. 4.

¹³ Menéndez, *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudios, títulos y grados. 1990-1994*, p. 616.

consistía en 37 asignaturas obligatorias y 6 optativas a cursar en 6 semestres, con un total de 60 créditos.¹⁴

- **Plan de estudios de 1973.** La primera actualización del plan de estudios fue en 1973, cuando el doctor Ricardo Guerra Tejada era director de la FFyL. El plan se reestructuró con 52 asignaturas; la duración de la carrera siguió dividida en 6 semestres y, por otra parte, a causa del aumento de asignaturas y a la agrupación de contenidos pragmáticos, los créditos aumentaron de 60 a 320.¹⁵

- **Plan de estudios de 1996.** El plan anterior perduró hasta el año 1996, con la directora Juliana González. En ese año el consejo técnico modificó nuevamente el plan, el cual ahora consta de 50 asignaturas, de las cuales 11 son optativas; los créditos son 364, de los cuales 320 pertenecen a las materias obligatorias y 44 a las optativas; por otro lado, la secuencia de la carrera se reorganizó en 8 semestres y se definieron cuatro áreas principales de estudio, que son el área de lengua, área de literatura, área de historia y cultura y el área de apoyo a la docencia e investigación. El mapa curricular de las asignaturas de este plan se puede ver a continuación:¹⁶

¹⁴ *Ibidem*, pp. 612-620.

¹⁵ *Ibidem*, p. 230.

¹⁶ UNAM, *Colegio de Letras Clásicas, Mapa Curricular*, en: <http://clasicas.filos.unam.mx/mapa-curricular/>, consultado el 07.05.18.



Fig. 1. Mapa curricular del plan de estudios de Letras Clásicas.

Finalmente, con los antiguos nombres de “Lingüística indoeuropea” y posteriormente “Lingüística general”, “Nociones básicas de lingüística”, denominación actual que está por cambiar nuevamente a “Lingüística general”, es una de las 50 asignaturas que se cursan en el plan de estudios de Letras Clásicas. La asignatura “Nociones básicas de lingüística” pertenece al primer semestre de la carrera, se imparte en 4 horas a la semana, tiene un valor de 8 créditos y se encuentra en el área de estudio de la lengua junto con las asignaturas “Gramática histórica española”, “Etimologías grecolatinas del español” y “Griego” y “Latín”. En la descripción de la asignatura encontramos, asimismo, sus objetivos: “El alumno conocerá y manejará la serie de conceptos y problemas básicos de lingüística general. Será capaz de establecer una relación entre los problemas lingüísticos en el ámbito teórico y su distinto planteamiento en las lenguas, base de la carrera de Letras Clásicas.”¹⁷

I.3. El método tradicional en los estudios clásicos

El método tradicional de enseñanza empleado en todo contexto educativo nació primero con la apropiación de las habilidades de escritura y lectura y, posteriormente, con los Estudios Clásicos. Los conocimientos considerados fundamentales para la enseñanza del griego y del latín, desde este método, consisten en la enseñanza de bases morfológicas y sintácticas. En la enseñanza escolástica, basada en el método tradicional, el alumno perfeccionaba dichas bases gramaticales hasta lograr la lectura y traducción de textos completos.

¹⁷ UNAM, *Descripción sintética del plan de estudios. Licenciatura en Letras Clásicas*, p. 10, en: https://escolar1.unam.mx/planes/f_filosofia/Letrascla.pdf, consultado el 12.07.18.

Se puede decir que el método tradicional de enseñanza se caracteriza por la transmisión mayormente unilateral de conocimientos y valores de profesor a alumno. Desde este método se concebía que un experto transmitía conocimientos a quienes eran legos en la disciplina. Este método se basaba en la repetición y en un contexto de clases donde el alumno se limitaba a escuchar al maestro y a leer a los autores con el fin de memorizar conocimientos. De este modo, el papel central del proceso educativo recae en el rol del profesor, pues el método tradicional "confía al maestro la iniciativa de la organización del trabajo, sin importar si se trata de los conocimientos por adquirir o del ritmo de adquisición; es él quien posee el monopolio en la materia y quien organiza la progresión didáctica en función de la lógica de las nociones tal como la percibe".¹⁸

Sin embargo, a finales del siglo XIX, se realizó una reforma en las concepciones de educación que dio origen a lo que se conoce como *Escuela Nueva*, la cual propone estrategias que se oponen al método tradicional. Desde la *Escuela Nueva* se enfatiza que el rol central del proceso educativo debe ser el estudiante y que la experiencia educativa debe estructurarse pensando en sus intereses y teniendo por objeto desarrollar íntegra y adecuadamente sus habilidades.¹⁹ Bajo la influencia de esta corriente de pensamiento se robusteció la didáctica, tomando en consideración que ésta es la habilidad de transmitir un conocimiento y tiene su origen en la teoría pedagógica,²⁰ por lo que las *estrategias de enseñanza-aprendizaje* comenzaron a jugar un papel importante en la planeación e impartición de clases.

¹⁸ Avanzini, "Los métodos de enseñanza y de trabajo", *La pedagogía hoy*, p.176.

¹⁹ *Idem*.

²⁰ Maldonado y Girón, *Didáctica general.*, p.11.

Hoy en día existen diferentes enfoques de los que emanan posturas que apuestan por nuevos horizontes y que colocan al estudiante en un rol mucho más reflexivo y activo, exigiendo del docente una capacitación y actualización continuas para el desempeño de su profesión. Los nuevos métodos de enseñanza y la innovación de estrategias para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje impulsan cambios positivos porque llevan como resultado la adquisición *integral* de conocimientos, es decir, un aprendizaje en el que se logre establecer nexos entre diferentes tipos de conocimiento e incluso en los aspectos personales e interpersonales del alumnado a través de su papel activo.²¹

En el presente informe se hace una descripción de las clases en la asignatura de “Nociones básicas de lingüística”, las cuales conllevan este enfoque participativo, centrado en la adquisición de conocimientos de manera activa por parte de los estudiantes. Al respecto es importante también relacionar el método de la enseñanza con los perfiles profesionales que se espera de los educandos, pues dicho método y la disciplina a estudiar tendrán un enfoque que determinará las habilidades y conocimientos de los estudiantes.

²¹ Véase Castellanos, *La educación integral*, en https://refractions.plusloin.org/IMG/pdf/La_Educacion_Integral.pdf, consultado el 06.03.19.

1.4. El perfil profesional del estudiante de Letras Clásicas

Tras haber mencionado el método de enseñanza principal con el cual siguen siendo estudiados los autores clásicos, es pertinente relacionarlo con los sujetos aprendientes y con el perfil que se demanda de ellos al ingresar a la licenciatura en Letras Clásicas.

De acuerdo con el perfil de ingreso, se espera que los aspirantes a la licenciatura en Letras Clásicas tengan habilidad y aptitud para: "1. Analizar y sintetizar. 2. Concentrarse por periodos largos. **3. Hablar y escribir correctamente el idioma español.**²² 4. Realizar crítica constructiva. 5. Hablar en público."²³ asimismo se desea que posean interés o gusto por: "La enseñanza, así como facilidad y paciencia para realizar esta actividad. La lectura. Las diferentes manifestaciones culturales. **El buen uso de la lengua.** La actualización de conocimientos para un mejor desarrollo en su profesión."²⁴

Respecto a las expectativas en el perfil de ingreso de los aspirantes, pareciera que estas características deberían estar en el dominio de todo aquel que ha llegado al nivel universitario, independientemente de su carrera. Sin embargo, se ha demostrado que los estudiantes egresados del nivel medio superior están incluso por debajo del promedio esperado en cuanto a habilidades lingüísticas. Para poder abordar lo anterior y relacionarlo con el perfil de ingreso de la carrera, me remitiré brevemente a los resultados del Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING) y, posteriormente, en la descripción de mi ayudantía, a los resultados y calificaciones de los alumnos con los cuales trabajé en

²² He señalado en negritas los puntos que me parecen más pertinentes de analizar en este informe.

²³ UNAM, Colegio de Letras Clásicas, *Perfiles de ingreso y egreso.*, en <http://clasicas.filos.unam.mx/perfiles-de-ingreso-y-egreso/>, consultado el 13.09.18.

²⁴ *Idem.*

ambos semestres. Esto tiene el propósito de hacer visibles las áreas de oportunidad para los alumnos de la carrera.

En el año 2011 se aplicó el Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING)²⁵ a 4351 alumnos de 11 instituciones de educación superior, siete públicas y cuatro privadas;²⁶ la finalidad de esta prueba fue “[...] informar a las instituciones dónde están las debilidades y las fortalezas de los estudiantes que inician su educación superior a fin de que éstas puedan tomar las medidas necesarias y pertinentes, que es el fin último de toda evaluación: que sus resultados sean empleados de algún modo para la mejora.”²⁷

El EXHALING consta de dos instrumentos. El primero se dirigió al objeto de evaluación, es decir, el dominio de las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión de lectura, conciencia lingüística y expresión escrita. El segundo instrumento fue un cuestionario de contexto que recabó información sociofamiliar, datos sobre la educación previa a la universitaria y las experiencias e impresiones de los alumnos en su aprendizaje del español. Los datos anteriores proveen un análisis integral de habilidades de los alumnos al valorarlos como *factores asociados* al contexto familiar,

²⁵ González et al., *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*, p.10, en <http://asambleaanuies.ibero.mx/wp-content/uploads/2013/11/Estudio-EXHALING-6-nov.pdf>, consultado el 10.07.18. “El comité de especialistas en enseñanza del español realizó la construcción del instrumento para este tercer estudio y fue conformado por académicas pertenecientes a cuatro instituciones educativas de la zona metropolitana: Violeta Vázquez Castro (CCH de Naucalpan–UNAM), Rosa Margarita Galán (ITAM), Irma Munguía (UAM–Iztapalapa), Viviana Oropeza (UNAM) y Elia Sánchez (Universidad de la Ciudad de México), bajo la coordinación de Martha Jurado Salinas (CEPE-UNAM).”

²⁶ El Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), el Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec (TESE), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Anáhuac (ANAHUAC), en Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), la Universidad Iberoamericana (UIA) y la Universidad intercontinental (UIC), Véase *ibidem*, p. 11.

²⁷ *Ibidem*, p. 27.

social y educativo de los alumnos, los cuales son la primera influencia o causa de su desempeño.²⁸ Sin embargo, por fines prácticos respecto a esta sección del informe, se abordará sólo el de los resultados cuantitativos obtenidos a partir de las pruebas lingüísticas.

En cuanto al examen, éste se constituyó por 60 reactivos; 15 de ellos son de comprensión auditiva, 26 de comprensión lectora y 19 de conciencia lingüística. Las medias de porcentaje en los resultados de cada uno de estos rubros fueron las siguientes: 72.6% para la comprensión auditiva, 58.9% para la comprensión lectora y 49.5% para conciencia lingüística.

La expresión escrita fue evaluada por medio del ensayo de un tema a elegir que debía constar de 250 a 300 palabras. De los 4351 alumnos que presentaron el examen, 310 no hicieron la parte escrita; es decir, 7.1% no escribió el ensayo. Por un lado, la falta de tiempo es un factor común en la realización de exámenes; sin embargo, el EXHALING, como cualquier otro examen de habilidades lingüísticas o de certificación de una lengua extranjera, ponderó un tiempo determinado para cada una de las habilidades a evaluar, lo cual descarta, por tanto, que los alumnos no hayan escrito el ensayo por falta de tiempo. Por otro lado, los resultados de quienes sí realizaron el ensayo tampoco son alentadores. En esta sección hubo rubros que evaluaron competencias pragmática-discursivas (título,

²⁸ González, *op. cit.*, pp. 24-25, "Por un lado, uno de los indicadores más importantes de la capacidad de la familia de origen para crear condiciones favorables al éxito y aprovechamiento de las oportunidades de alcanzar una mejor educación y desarrollar aspiraciones y expectativas de logros académicos y ocupacionales, es la escolaridad de los padres. Por otro, la ocupación de los padres, en la que está considerada uno de los componentes principales del estatus socioeconómico de la familia; así como la condición laboral del estudiante durante el bachillerato y en el momento en que contestó el cuestionario. De hecho, con todas las variables mencionadas se construyó la de nivel socioeconómico de las familias de origen, factor relacionado con la infraestructura y las condiciones para el aprendizaje dentro del hogar, así como con la permanencia y conclusión de los estudios en el nivel superior."

introducción, desarrollo, conclusión; cohesión y coherencia), así como competencias lingüísticas (puntuación, ortografía, gramática, consistencia, complejidad sintáctica, control léxico). A partir de estos criterios se concluyó que el 66.7% de los estudiantes carece de un conocimiento consolidado de ortografía y acentuación; asimismo, en cuanto a la articulación de textos, al 43.2% le falta estrategias para cohesionar un texto y sólo un tercio de los ensayos mostró argumentos y características de un texto académico.²⁹

En relación con los resultados de los exámenes de las otras habilidades lingüísticas, me detendré a analizar solamente los de conciencia lingüística, que son los más relacionados con los temas de aprendizaje de la gramática; hay que recordar que los reactivos de conciencia lingüística fueron sólo 19 y su media de porcentaje fue de 49.5, la más baja de las tres habilidades ya mencionadas. De acuerdo con Munguía, “Con la prueba de conciencia lingüística del EXHALING, se pretende evaluar el conocimiento gramatical básico del español como lengua materna de los estudiantes; [...] Estos conocimientos fundamentales sobre gramática descriptiva y normativa revelarían si el estudiante ha realizado una reflexión formal y continua sobre su propia lengua, lo cual se traduciría en que debería tener un mayor monitoreo y control de su discurso”.³⁰

Los reactivos que se diseñaron para la prueba de conciencia lingüística no fueron preguntas directas de conocimiento gramatical, sino de conocimiento relacional o lógico. En el siguiente análisis del reactivo 47, en el cual se solicitó a los alumnos que localizaran el sujeto de la oración, puede observarse claramente en los porcentajes que la mitad no pudo realizar lo anterior.

²⁹ González, “La expresión escrita y su pauta de corrección”, *op. cit.*, p. 220.

³⁰ González, “Conciencia lingüística”, *op. cit.*, p. 185.

Identificación del sujeto oracional

Como ejemplo de los reactivos que evalúan temas elementales de gramática descriptiva y reflexión sobre la lengua, está el ítem 47:

47. Identifica la opción en la que se encuentra subrayado el sujeto de la oración.

- a) Hubo muchos problemas durante la votación.
- b) Al cielo del desierto le faltan nubes.
- c) En este país se lucha por la democracia.
- ✓ Las invitaciones se repartieron a tiempo.

Véase la siguiente tabla con el análisis estadístico sobre el comportamiento de todos los distractores:

Tabla II.4.1 Identificación del sujeto oracional. Distribución de respuestas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A	270	6.2	6.2	6.2
	B	1381	31.7	31.7	37.9
	C	300	6.9	6.9	44.8
	D	2400	55.2	55.2	100.0
	Total	4351	100.0	100.0	

Fig. 2. Identificación del sujeto oracional.³¹

Por un lado, sólo el 55.2% de los alumnos localizó la oración donde se hallaba el sujeto; por otro lado, el 31.7% eligió el distractor B, el cual es una oración que consta de un verbo de construcción invertida, lo que implica que el objeto indirecto se enuncia normalmente al inicio de la oración porque el hablante le da más importancia en el discurso y además suelen ser objetos animados y afectados por el verbo. Que casi una tercera parte de los alumnos haya elegido esta opción, indica al menos tres situaciones de las cuales los alumnos no son conscientes: 1. Los alumnos dan por hecho o piensan que los sujetos siempre van al inicio de la oración. 2. Los alumnos desconocen el hecho de que un complemento introducido por una preposición no puede tener función subjetiva. 3.

³¹ *Ibidem*, p. 188.

Los alumnos no repararon en el hecho de que el sustantivo no concordaba en número con el verbo.

Asimismo, en otros reactivos se solicitó que los alumnos identificaran errores, el objeto directo, pronombres, etcétera. Respecto a la última categoría, hubo un reactivo cuya respuesta correcta era “Si el profesor da bien su curso, eso ayudará bastante.”; los alumnos debían señalar la oración donde el pronombre subrayado tuviese otra oración como antecedente. Pues bien, sólo 972 alumnos eligieron el reactivo correcto, es decir “Si el profesor da bien su curso...”; esto es sólo el 22% de ellos. Al respecto, Munguía menciona lo siguiente: “Resulta interesante observar cómo esta falta de conocimiento gramatical básico inhibe también la reflexión metalingüística, ya que —como se mencionó— no se pedía la identificación de la categoría, sino un razonamiento de carácter relacional.”³²

Los resultados, en general, no son positivos y esta situación alcanza un grado mayor de gravedad, porque los alumnos que realizaron este examen han ingresado a carreras de todas las áreas del conocimiento. No está por demás recordar que la lengua es el instrumento de expresión del pensamiento humano y, por lo tanto, de cualquiera de estas áreas y disciplinas. Los resultados del EXHALING se traducen en un déficit de comprensión y expresión que alcanzará todos los ámbitos profesionales, teniendo sus primeras consecuencias en el desempeño académico de los propios alumnos.

Como puede observarse, los alumnos ingresan a las licenciaturas con déficits graves de conciencia lingüística que repercuten de distinta manera dependiendo del área a la que se dirigen, pues “ninguno de los sistemas de bachillerato alcanza los objetivos

³² *Ibidem*, p. 190.

planteados en materia del desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias para desempeñarse adecuadamente en el ámbito académico universitario".³³ En lo concerniente a la carrera de Letras Clásicas, estas consecuencias tampoco se hacen esperar. A lo largo de la descripción de las actividades que realicé como ayudante de la Mtra. Sánchez, así como del análisis de los resultados y evaluaciones de los alumnos de ambos grupos, daré cuenta de la situación aquí descrita.

I.5. Ayudantes de profesor y formación docente

Es importante mencionar en este punto que la UNAM no exige a los nuevos profesores universitarios una formación pedagógica formal previa, como sí ocurre en Estados Unidos o en varios países de Europa, donde la formación docente es casi obligatoria y depende de cada país su duración y estructuración.³⁴ Si bien un eje común con las universidades de los E.U. y algunos países de Europa como Reino Unido, Holanda o Dinamarca³⁵ sigue siendo la ayudantía de los estudiantes a los profesores como un camino de aprendizaje y práctica hacia la docencia, en la UNAM es sólo una opción. Es decir, ser ayudante de profesor no es obligatorio para poder dar clases después de haber obtenido el título, por lo tanto puede haber profesores que nunca antes han estado ante un grupo y cuya

³³ González, "Comentarios y recomendaciones sobre la enseñanza del español como lengua materna en el Sistema Educativo Nacional", *op. cit.*, p. 226.

³⁴ Gibbs, *La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias*, en: <http://revistas.um.es/redu/article/view/11431/11011>, consultado el 20.06.18,

³⁵ Eurydice, *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial*, en <http://www.ub.edu/obipd/>, consultado el 15.04.19.

experiencia previa sea nula; sólo cuentan, pues, con su experiencia escolar³⁶ como alumnos.

Se debe mencionar que, si bien dicha experiencia escolar es importante, no es suficiente para un desempeño adecuado como nuevo profesor, ya que los conocimientos teórico-pedagógicos no se adquieren por medio de la experiencia como alumno, aunque ésta sea su origen. Otro aspecto remarcable es que esta experiencia escolar puede contener tanto buenas como malas impresiones, es decir, el alumno pudo haber estado expuesto a todo tipo de profesores y métodos de enseñanza, tal vez, sin ser consciente de ello. Esto conlleva un riesgo, pues “[esta experiencia] podría plantearse como la génesis de la formación docente, teniendo en cuenta su origen en la experiencia escolar de los sujetos que actualmente se desempeñan como maestros”,³⁷ en otras palabras, si estas vivencias escolares no fueron siempre las óptimas, pedagógicamente hablando, existe un alto grado de posibilidad de que el nuevo profesor haya adquirido hábitos negativos e inconscientes a través de su experiencia como alumno y que repetirá como profesor.³⁸ Una manera de que el nuevo profesor pudiese discernir entre una adecuada o inadecuada estrategia pedagógica de su pasado como alumno sería justamente adquiriendo bases

³⁶ Alliaud, “Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar”, *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, p. 40. “Sin embargo si bien son novatos como docentes, no hay duda de que (sobre escuelas, maestros, enseñanza y aprendizaje) saben. Paradójicamente, tienen al menos 15 años de experiencia escolar, sumando los niveles primario, secundario y aún el profesorado”

³⁷ *Ibidem*, p. 43.

³⁸ *Ibidem*, p. 41. “El contenido de esos aprendizajes escolares previos conforma esquemas que organizarán las prácticas, representaciones, discursos y visiones del presente. Lo que se vivió deja su marca, su huella, que constituye la interiorización de las condiciones en las que las vivencias aisladas tuvieron lugar. Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sostiene Bourdieu, a los que define como “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones [...]”

teórico-pedagógicas y no permaneciendo solamente en la experiencia obtenida como alumno. Por lo tanto, un programa obligatorio de preparación docente universitaria sería claramente benéfico tanto para los profesores como para los alumnos.³⁹

Este requisito de formación docente del profesorado se haya en la UNAM en la Escuela Nacional Preparatoria⁴⁰ y en los cursos de lenguas extranjeras (ENALLT, CEPE y CEI)⁴¹. Para desempeñarse como profesor de idiomas en la ENALLT y en el CEI es necesario haber hecho el Curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas que ofrece la ENALLT o bien, ser egresado de Letras Modernas con especialización en el área de didáctica. Por otra parte, para enseñar español como lengua extranjera en el CEPE se requiere del diploma inicial de profesores de español como lengua extranjera (DIPELE), expedido por la misma institución.

De acuerdo con lo anterior, tuve la oportunidad de realizar el DIPELE en el año 2013; tuvo una duración de un semestre en el cual cursé las siguientes asignaturas: Fonética en la enseñanza del español como lengua extranjera; Gramática: morfología y sintaxis; Enfoque comunicativo; Aspectos gramaticales complejos en la enseñanza del

³⁹ Gibbs, *La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias*, en: <http://revistas.um.es/redu/article/view/11431/11011>, consultado el 20.06.18. "Algunas instituciones han entrenado a sus profesores desde comienzos de los años 80 y parecen haberse beneficiado de ello. Por ejemplo, la Universidad de Oxford Brookes tiene un programa obligatorio de un año de duración desde 1982 y ha obtenido puntuaciones destacadas en Evaluación de la Calidad."

⁴⁰ UNAM-ENP, *Plan de desarrollo institucional 2014-2018*, pág. 26. "Los profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, son profesionistas de diversas disciplinas, con licenciaturas, maestrías e incluso con doctorados de su especialidad, sin embargo, **no todos cuentan con una sólida formación para la docencia**. Los programas de formación docente de la ENP, que hasta el momento hemos implementado, se han dirigido a subsanar tal ausencia y aunque han rendido sus frutos, es necesario replantearlos para ofrecer una formación articulada con distintas actividades académicas, niveles y trayectorias formativas [...]"

⁴¹ Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción; Centro de Enseñanza Para Extranjeros; Centro de Enseñanza de Idiomas.

español; Técnicas de evaluación; Tecnologías, la web y práctica docente; Didáctica en el salón de clases y Temas selectos: la certificación del español como lengua extranjera. Por un lado, haber cursado estas materias me proporcionó no sólo un conocimiento más profundo de la fonética y de la gramática españolas, sino también las bases metodológicas de enseñanza, didáctica y evaluación; por otro lado adquirí una perspectiva pedagógica más amplia respecto a otros métodos de enseñanza y la importancia de la adquisición teórica de éstos.

Lo anterior representó para mí una ventaja en el desempeño de las actividades que realicé como ayudante de la maestra Sánchez, pues tenía mayor claridad al enseñar temas de la gramática del español, habilidad para realizar materiales didácticos y conocimientos de didáctica para poder llevar a cabo las clases. Sin embargo, aun con la formación que obtuve en el diplomado, en el desempeño de mis actividades como ayudante me equivoqué en ocasiones, clarifiqué otros conocimientos y quedó cierto para mí que aún tenía mucho por mejorar, reflexionar y concientizar, pues la formación del docente es una tarea que requiere de la actualización continua de conocimientos y de estrategias. En este camino la Mtra. Sánchez me guió, corrigió y ayudó siempre, por lo que he mejorado como profesora en los años de trabajo con ella. En el tercer capítulo de este informe se describirán las tareas que realicé como su ayudante así como las clases que impartí en ambos semestres para dar cuenta de lo mencionado.

II. LA LINGÜÍSTICA EN LA LICENCIATURA EN LETRAS CLÁSICAS

Este segundo capítulo responde a las preguntas que surgen con respecto al objeto de este informe: ¿Qué es la Lingüística?, ¿para que sirve?, ¿por qué se estudia en Letras Clásicas?, ¿cómo se enseña y cómo se aprende? Responder estas interrogantes es básico para el entendimiento de este informe y para el abordaje puntual de su temática. Asimismo se describen aquí el programa de la materia “Nociones básicas de lingüística” y su sistema de evaluación.

II.1. ¿Qué es la Lingüística?

La Lingüística, como su raíz⁴² indica, es la disciplina que estudia la lengua, la cual es un sistema de signos compartido por una comunidad humana, cuya función principal es la comunicación. Asimismo la Lingüística estudia no sólo el sistema, sino también los fenómenos que ocurren a su alrededor, tales como sus usos, sus características (pragmáticas y culturales, por ejemplo), la forma en que se adquiere y aprende, entre otros.

La variedad y complejidad de cada sistema dependen de múltiples factores que pueden ser antropológicos, fisiológicos, históricos, políticos y sociales, por mencionar algunos; a causa de ello la Lingüística es una disciplina que se ayuda de otras ciencias y disciplinas humanísticas como la literatura, la filosofía, la psicología, la antropología, la historia, la sociología, la geografía, la medicina, entre otras. Esto significa también que la

⁴² Del lat. *lingua*, -ae.

Lingüística es una disciplina que posee diversas áreas de estudio que varían desde perspectivas filosóficas, como la Filosofía del lenguaje, hasta las científicas, como la Neurolingüística.

II.2. Breve historia y desarrollo de la Lingüística

Antes del nacimiento de la Lingüística como disciplina de conocimiento en Occidente, desde la Antigüedad ya existían reflexiones y problemas respecto a la lengua que se pueden considerar como su origen y que se deben a diversas tradiciones culturales. El desarrollo de la disciplina fue ampliándose a lo largo de las edades históricas hasta llegar a la época moderna, en la cual se le atribuye ya un rango científico; actualmente es posible observar una colaboración interdisciplinaria que ha generado nuevos horizontes teóricos y prácticos en el área. A continuación se ofrece un breve recorrido histórico de este desarrollo que se limita a mostrar a los autores y problemas más significativos de este proceso.

Edad antigua: los primeros antecedentes que se tienen sobre la reflexión lingüística en occidente se hallan en los griegos, en específico en la época clásica, en la cual nace la idealización del político desde el *lógos* como forma y fondo.⁴³ La retórica es un tema recurrente, pues ésta era considerada un arte político para construcción de

⁴³ Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, p. 267. "La edad clásica denomina al político puramente retórico, orador. [...] En este punto toda educación política de los caudillos debía fundarse en la elocuencia. [Ésta] se convirtió necesariamente la formación del orador, bien en que la palabra griega *logos* va implícita una muy superior compenetración de lo formal y lo material."

discursos persuasivos, un arte que debía ser dominado por el buen ciudadano y, en especial, para aquellos que se dedicaran a la vida política.

Por un lado, de acuerdo con Leroy, "el problema esencial que se presentaba a los filósofos interesados en elaborar una teoría del conocimiento consistía en definir las relaciones entre la noción y la palabra que la designa".⁴⁴ De esta manera, Sócrates, a través de Platón en *Cratilo*, diserta sobre el uso y los significados de las palabras y cómo se genera el lenguaje; en dicho diálogo se expone uno de los problemas más importantes con respecto a la perspectiva sobre el lenguaje: el antagonismo entre la postura de que los nombres de las cosas, es decir las palabras, surgen de la naturaleza de ellas mismas y aquella que considera que el hombre asigna nombres arbitrarios e inexactos.⁴⁵

Por otro lado, la disputa de Sócrates con los sofistas, que son aquellos que utilizan los conocimientos para obtener ganancias y reconocimientos -figura opuesta a los ideales de la filosofía-, es visible en diálogos como *Sofista*,⁴⁶ o la *República*,⁴⁷ en los cuales se hace mención de los tipos de verbos, de oraciones, su pragmática y discurso; Sebastián Serrano menciona lo siguiente al respecto: "Señalemos, aquí y ahora, cómo en la vieja retórica que practicaban los sofistas encontramos, a la vez, los indicios de unas primeras investigaciones lingüísticas, lógicas y literarias y también de las primeras investigaciones semióticas. Tanto por lo que se refiere a la sintaxis y semántica como a la pragmática."⁴⁸

⁴⁴ Leroy, *Las grandes corrientes de la Lingüística*, p. 19.

⁴⁵ Plat. *Crat.*, 384d, 435c-e.

⁴⁶ —, *Sof.* 244d, 260a-d.

⁴⁷ —, *Rep.*, X, 600e-601b.

⁴⁸ Serrano, *La lingüística, su historia y su desarrollo*, p. 17.

Lo anterior adquiere importancia en el sentido de que podemos observar en estos textos el origen de los primeros análisis de la lengua por niveles.

Posteriormente Aristóteles escribió los tratados de *Lógica* y *Retórica*, los cuales se volvieron fundamentales en el desarrollo de la Lingüística y proveyeron de un marco teórico incipiente a la disciplina. Dentro del corpus del *Órganon*, el filósofo habla sobre sintaxis y semántica y enuncia los cuatro pares fundamentales de proposiciones lógicas.⁴⁹ En *Categorías*, Aristóteles asigna a las expresiones no-proposicionales significaciones de *sustancia, cantidad, cualidad, relación, lugar, tiempo, posición, estado, acción y pasión*;⁵⁰ como menciona Serrano “[...] más que una clasificación ontológica, el estagirita nos ofrece una clasificación lingüística (si es que ambas no son una misma)”,⁵¹ que bien puede relacionarse con los tipos de complementos circunstanciales o preposicionales.

Después de Aristóteles, la escuela de los estoicos aportaría a la Lingüística con lo que se reinterpretaría siglos más tarde como el *signo lingüístico*; Robins menciona lo siguiente: “La situación de lenguaje en el sistema estoico puede resumirse en tres citas: ‘Primero viene la impresión; después, la mente, haciendo uso de lenguaje, expresa en palabras la experiencia producida por la impresión’; ‘todas las cosas se disciernen mediante estudios dialécticos’; ‘la mayoría de las personas están de acuerdo en que lo adecuado es comenzar el estudio de la dialéctica en aquella parte que trata del lenguaje’.”⁵²

⁴⁹ Arist. *Lóg. Sobre la interpretación*, 9.19a-30. Singulares, universales, particulares e indefinidas.

⁵⁰ —., *Lóg. Categorías*, 4.1b25-2a4.

⁵¹ Serrano, *op.cit.*, p. 19.

⁵² *Ibidem*, p. 41.

Por otra parte, Diógenes y Crisipo enuncian las siguientes partes del discurso: el nombre propio, el nombre común, el verbo, la conjunción y el artículo.⁵³ Estas categorías son el antecedente de las clases de palabras.

Dionisio de Tracia, en la escuela alejandrina, generaría ya una gramática del griego, el cual sería el primer modelo sistemático de enseñanza de una lengua materna, cuyo tema principal abordaría las clases de palabras en la oración; asimismo añadiría otras categorías como *caso, género, número, tiempo, voz, modelo*, etc.⁵⁴

Más tarde los latinos retomarían todo este conocimiento previo difiriendo y añadiendo sólo algunas cosas. Al respecto se puede hacer referencia a gramáticos como Varrón, quien utilizó en su gramática *De lingua latina* conceptos como paradigma, regularidad, uso (*consuetudo*),⁵⁵ y autoridad o de autores (*auctoritas*),⁵⁶ ya que para él la gramática era la aplicación del conocimiento de la lengua de los grandes filósofos, poetas y oradores;⁵⁷ otros manuales, *Ars grammatica* e *Institutione grammaticae* fueron los de Donato y Prisciano, quienes fueron autoridades en el tema en Edad Media.

Por otra parte, Agustín de Hipona abordó filosóficamente la significación de las palabras como signos de las cosas en diferentes tratados. En su diálogo *De magistro*, que también ha sido nombrado cabalmente "Sobre el lenguaje", el autor hace una disertación

⁵³ Diógenes Laer., *Vitae Philosophorum*, VII, 55.

⁵⁴ Serrano, *op. cit.*, p. 25.

⁵⁵ Varrón, *De lingua latina*, VIII, I-V.

⁵⁶ *Op. cit.*, VII, I-III.

⁵⁷ Serrano, *op. cit.*, p. 27.

filosófica respecto al lenguaje, en la cual aborda, entre otros problemas, la finalidad del lenguaje, la naturaleza del signo y la significación.⁵⁸

Edad Media: Es necesario apuntar dos aspectos contextuales que marcaron la pauta para definir el rumbo de las discusiones relativas al lenguaje en este periodo histórico: en primer lugar, el auge de la fe cristiana, que hizo de la Iglesia tanto el refugio del conocimiento y de la educación como su aparato de censura. En segundo lugar y, paralelo a ello, se experimentó una pérdida de la literatura clásica, lo cual redujo el estudio del griego a favor de la lengua latina, que se convirtió en la lengua paradigmática con respecto a la cual se erigió tanto una gramática práctica -que era auxiliar para aquellos que debían aprender esta lengua- como una especulativa; esto quiere decir que los estudios en torno al lenguaje en este periodo se refirieron primordialmente a aquellos de gramática latina.⁵⁹

Durante este periodo histórico es importante señalar la contribución de Tomás de Aquino al estudio del signo, pues realizó una disertación con respecto como un factor de reflexión subordinado al problema del conocimiento. La teoría filosófica que distinguía entre materia y forma inspiró a diversos autores, quienes hicieron análisis paralelos. Beuchot menciona que "Ya en Santo Tomás encontramos la división del signo que darán sus seguidores; aunque no utilice exactamente los mismos nombres, da los equivalentes de los signos formal e instrumental";⁶⁰ Un ejemplo de ello es la distinción realizada por

⁵⁸ Agustín de Hipona, *De magistro*, X, 34.

⁵⁹ Robins, *op.cit.*, p. 110.

⁶⁰ Beuchot, *Introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino*, p. 91.

Hispano entre *significatio* y *suppositio* como propiedades semánticas, distintas pero relacionadas con las palabras.⁶¹

Asimismo un problema crucial para la Lingüística sería de la clasificación de las lenguas, así como el origen y diversificación de las mismas. Esta época histórica tuvo un importante antecedente en el tratado *De vulgari eloquentia* de Dante Alighieri, el cual “[...] supone un paso decisivo hacia la adecuada consideración de las lenguas utilizadas por la gente de la época y en la que este autor habla de tipos de lenguas y establece criterios para descubrirlos tales como las formas de las palabras, y la estructura de la oración. [...] Dante se ocupa de la clasificación de las lenguas de Europa y pone de manifiesto la variedad de las mismas y la constatación de que evolucionan históricamente.”⁶² Este tratado puede ser considerado entonces como un referente que ofrecía criterios de clasificación de las lenguas por medio de su estructura, lo cual propició investigaciones posteriores que ofrecieron sistematizaciones para clasificarlas y comprenderlas.

Es oportuno mencionar el aporte de Guillermo de Okham, quien contribuyó a solucionar la disputa entre el *nominalismo extremo* —que negaba la existencia de lo universal y consideraba que sólo existe lo individual— y el *realismo extremo* —que proponía la existencia de los universales como esencia y los individuales como particularidades accidentales—; Serrano menciona que "Okham introdujo el concepto de connotación, y su teoría del significado quiere ser y es referencial, basada en la

⁶¹ Cfr. Robins, *op. cit.*, p. 121.

⁶² Moreno, *Introducción a la Lingüística. Enfoque tipológico y universalista*, p. 27.

actualización de los signos y en la manera como estos nos remiten a una realidad extralingüística".⁶³

Renacimiento e Ilustración: Las condiciones históricas que componen el período entre la Edad Media y el siglo XIX son fundamentales para comprender la manera radical en la que el conocimiento y las manifestaciones culturales cambiaron en este periodo. Durante esta época se llevó a cabo la Reforma Luterana, la colonización de América, la creación de los Estados-Nación, entre otros acontecimientos que cambiaron infinidad de aspectos de la vida humana. Al respecto, el citado Sebastián Serrano apunta que en el Renacimiento existieron algunos hechos que marcaron la investigación lingüística: el primero es la valoración de las diferentes lenguas nacionales europeas; el segundo es el interés por tradiciones lingüísticas diferentes a la grecolatina, tales como la arábiga y, sobre todo, la hebrea; el tercero se refiere al descubrimiento de lenguas desconocidas para Occidente tales como las amerindias o las de extremo Oriente.⁶⁴

Por su parte, García Marcos comenta que la primera tarea que los renacentistas se impusieron en relación con las lenguas clásicas no fue otra que fijar, con la máxima exactitud posible, los textos latinos, griegos y hebreos; de esta manera, la obra titulada *Elegantiarum linguae latinae libri VI* de Lorenzo Valla implica una crítica contra el sistema del saber medieval, al que contrapuso un modelo humanista del conocimiento:

Los humanistas como Valla, Vives o Escalígero reclamarán un latín alejado de barbarismos y reminiscencias logicistas medievales. La atención prioritaria se desplaza ahora hacia el "correcto" latín, hacia el *usus* no hacia las *cuasae*

⁶³ Serrano, *op. cit.*, p. 34.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 35.

lógicas. Frente a esa rectitud, el panorama del latín eclesiástico no podía ser más desolador durante toda la Edad Media, sobremanera la final de la misma. En el mejor de los supuestos, los clérigos acudían a un latín corrupto; en el más habitual, simplemente carecían de mínimos conocimientos acerca del mismo, analfabetismo que afectaba a no pocos obispos, e incluso a algún papa. [...] Nada más emblemático de la corrupción que afectaba a la Iglesia de Roma que la desidia, rayana en el ridículo, con la que cultivaba su propia lengua oficial.⁶⁵

Por otra parte, hacia 1660 es publicada por los filósofos Antoine Arnauld y Claude Lancelot la obra titulada *Gramática general y razonada*; estos autores "consideran que las palabras son los signos a través de los cuales se manifiesta el pensamiento y que el lenguaje sólo tiene sentido en cuanto da a conocer los pensamientos".⁶⁶ La obra complementaria a ésta se titula *Lógica o Arte de pensar*, en la cual proponen una distinción entre las nociones de *comprehensión* y *extensión* de un concepto: "La *comprehensión* la definen como el conjunto de los atributos que encierra tal concepto y la *extensión*, por su parte, es conjunto de cosas a las que es aplicable. En cierto modo, pues, son dos conjuntos de entidades con las que el concepto mantiene relaciones de tipo diferente".⁶⁷

Otros autores del siglo XVIII, cuyas aportaciones son remarcables, serían Étienne Bonnot de Condillac, quien propone la identidad entre lenguaje y pensamiento y también una teoría de la arbitrariedad del signo y la consideración de la lengua como sistema; Giambattista Vico, quien sostiene la existencia de una lengua originaria a la que denomina "lengua de los dioses", añadiendo a ello que la heterogeneidad de las lenguas estaría dada por la heterogeneidad del clima, tiempo, pasiones y costumbres; Gottfried Leibniz quien

⁶⁵ García, *Aspectos de historia social de la lingüística*, p. 130.

⁶⁶ Serrano, *op. cit.*, p. 38.

⁶⁷ *Idem.*

establece la existencia de una lengua originaria desconocida para el hombre y una metodología de análisis de las lenguas realizada por medio de su estructura.⁶⁸

Asimismo es necesario mencionar también al lingüista Wilhelm von Humboldt, quien "afirma que cada lengua posee una forma interior propia que organiza el mundo [...] Para Humboldt es tan importante el papel del lenguaje como concepción del mundo que lo sitúa como el objetivo central de la lingüística".⁶⁹

Siglo XIX: Gran cantidad de historiadores de la Lingüística coinciden en que fue durante el siglo, cuando este compendio de conocimientos sobre el lenguaje adquirió estatus científico. Sin embargo, es menester mencionar que el origen de la Lingüística se encuentra, justamente, en la tradición literaria, filológica y humanista y no en la ciencia.

Un elemento contextual que resultó fundamental en el proceso que se acaba de mencionar fue el desarrollo y consolidación de las ciencias; para el caso que atañe, una influencia crucial fue la obra de Georges Cuvier, paleontólogo y naturalista, quien en su obra titulada *Anatomía comparada* logró elevar el concepto de *comparación* a la categoría de *método científico*,⁷⁰ lo que repercutió favorablemente en el desarrollo de la Lingüística, la cual recurrirá a la comparación como una base primordial de análisis entre las diversas lenguas. Este modelo de análisis derivará eventualmente como una de las dos corrientes predominantes con respecto al estudio del lenguaje, que se refiere a la *histórico-comparativa*. Sebastián Serrano menciona:

⁶⁸ García Marcos, *op. cit.*, pp. 139-141.

⁶⁹ Serrano, *op. cit.*, p. 42.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 43.

El problema del parentesco de lenguas no es fácil, [...] estudiar de manera correcta al parentesco exige una estrategia adecuada para determinar con rigor si dos lenguas están emparentadas o no. Hoy diríamos que exigimos un algoritmo de reconocimiento de parentesco, es decir, un conjunto de instrucciones tales que en un número finito de pasos nos permitan decidir sobre el parentesco de dos lenguas. [...] Lo novedoso del comparativismo fue que por primera vez se partía de la base que la comparación era un problema que requería una solución como tal. Que el problema mismo era objetivable y que el método no era más que colección de estrategias que hacían posible la solución.⁷¹

Dentro de la corriente de la teoría histórico-comparativa Juan Carlos Moreno señala como integrantes a Franz Bopp, Rasmus Rask, Jacob Grimm, entre otros; a esto añade que "el intento de remontar las lenguas indoeuropeas a un estadio primitivo común (que se enuncia de modo explícito en la obra de A. Schleicher) va unido al desarrollo del concepto de raíz como ese núcleo supra-lingüístico e inalterado que aparece de modo más o menos disfrazado en las lenguas emparentadas entre sí".⁷² Fue mérito de Franz Bopp, dentro de esta corriente lingüística, haber reunido las pruebas de parentesco entre el latín, el griego y el sánscrito y fundar la gramática comparada de las lenguas indoeuropeas.⁷³

August Schleicher, por su parte, realizó importantes aportaciones a esta corriente, al ofrecer una clasificación de las lenguas basada en un modelo tripartito que las divide en flexivas, aglutinantes y aislantes según sus características morfológicas. Este autor suponía la existencia de una serie de transiciones que constituyen etapas lingüísticas intermedias entre el indoeuropeo común y las lenguas modernas. Leroy señala que: "el desarrollo de las lenguas se imaginaba a partir de un estado 'primitivo' en el que las palabras eran

⁷¹ *Ibidem*, pp. 44-45.

⁷² Moreno, *op. cit.*, p. 31.

⁷³ Leroy, *op. cit.*, p. 34.

independientes y yuxtapuestas en el discurso, hasta un estado evolucionado donde, al estar las relaciones entre las palabras bien indicadas por el medio perfeccionado de la flexión, el lenguaje parece un instrumento más dócil y mejor adaptado para reproducir todos los matices del pensamiento".⁷⁴ Asimismo, debe mencionarse el establecimiento de la llamada *Ley fonética*, término que designa la formulación de una regularidad estadística observada en la producción de fenómenos lingüísticos, que fue realizada por los llamados neogramáticos, a los cuales pertenecieron August Leskien, Karl Brugmann, Hermann Oshoff, entre otros.

Durante este siglo se realizó una apertura para estudiar la diversidad de lenguas, pues, como se ha mencionado, en épocas anteriores, el estudio del lenguaje se realizaba teniendo como objeto de estudio de manera exclusiva el griego clásico y el latín; de esta manera, por primera vez se realizaron estudios sobre lenguas asiáticas y americanas;⁷⁵ las *gramáticas misioneras* fueron realizadas por religiosos durante la época colonial, tal como *Gramática de la lengua castellana* de Antonio de Nebrija.

La segunda corriente predominante durante este siglo fue la *teórico-tipológica*, a partir de la cual se origina una clasificación de las lenguas que las distingue en *aislantes*, *aglutinantes*, *flexivas* e *incorporantes*; clasificación que es heredada de la sistematización realizada por Wilhelm von Humboldt.⁷⁶ Para la corriente tipológica, los conceptos clave son los de *forma lingüística* y *tipo lingüístico*. Con respecto al primer concepto es necesario acotar que su origen reside en la preocupación por los fundamentos universales del lenguaje humano, mientras que el segundo se deriva del estudio de las

⁷⁴ *Ibidem*, p. 43.

⁷⁵ Moreno, *op. cit.*, p. 31.

⁷⁶ *Idem*.

particularidades de las lenguas. Juan Carlos Moreno menciona como pertenecientes a esta corriente a los pensadores Heymann Steinthal, Georg von der Gabelentz, Franz Nicolaus Fink y Franz Mistelli.

Siglo XX: En este siglo hubo una clara sistematización, fundamentación y diversificación del estudio del lenguaje en un sentido de corte teórico. Ferdinand de Saussure realizó una propuesta metodológica teniendo como objetivo desentrañar cuál es el principio de unidad que domina la multiplicidad de los aspectos con los que se presenta el lenguaje. Saussure distingue *lengua* y *habla*, de modo que el autor definió *lengua* como una realidad abstracta y un sistema de elementos que son denominados signos lingüísticos, mientras que refirió *habla* como el conjunto de acciones individuales concretas y localizadas espacio-temporalmente que se incluyen en el comportamiento lingüístico verbal de los individuos pertenecientes a una comunidad lingüística. Otra distinción fundamental para Saussure es la que hace entre *sincronía* y *diacronía* como conceptos análogos de estático y dinámico respectivamente, haciendo alusión a la manera en la que puede comprenderse la realidad lingüística, es decir, como un método de abordaje teórico. Con respecto a esta última distinción es importante señalar que fue influida por el trabajo de Durkheim, iniciador de la Sociología como ciencia, por ello, no es de extrañar que el pensador francés denominara la lengua como una *institución social*.

Posteriormente el programa estructuralista iniciado por Saussure continuó por medio de las aportaciones del Círculo Lingüístico de Praga —en el cual confluyen dos tradiciones: la rusa y la checa— constituido por pensadores tales como Mathesius, Jakobson, Trubetzkoi, y Mukarowsky, entre otros. El programa del Círculo está expresado

en la célebre *Tesis*, obra redactada de manera conjunta por sus integrantes a raíz de un encuentro académico. Sebiastía Serrano apunta al respecto lo siguiente:

Destaquemos de este programa el concepto clave de sistema o estructura que se aplicará tanto a los distintos niveles de lenguaje como de análisis lingüístico. Así se pretende que sea estructural tanto de la lengua poética como la fonología, por ejemplo. El estructuralismo como método empieza aquí y, en cierto modo, la tesis son [sic] su auténtico *manifiesto*. Esta metodología se sitúa, en su caso, en un marco funcionalista, y esto permite situar el lenguaje en relación a los otros hechos de cultura. Una especial atención merece la fundamentación de la fonología después de definir, tal como exige el método, las unidades, de clasificarlas y de estudiar las relaciones que mantienen. La aplicación del método estructural a la construcción de la fonología representa el primer gran éxito del estructuralismo. Conceptos como el del *fonema*, *oposición fonológica* o *rasgo distintivo* figuran como base de la fonología.⁷⁷

Un último punto a mencionar con respecto a las aportaciones más sobresalientes de este siglo es el caso de Noam Chomsky, quien propone, de acuerdo con Moreno, una corriente de *lingüística universalista de carácter psicologizante*.⁷⁸ El enfoque que propone el pensador estadounidense "[...] pone en conexión ineludible e inextricablemente la investigación de las gramáticas particulares con la investigación de los universales lingüísticos"⁷⁹ a partir de lo cual creó el concepto *gramática generativa*.⁸⁰ La teoría de Chomsky no sólo ha abordado de manera más profunda las investigaciones acerca de la

⁷⁷ Serrano, *op.cit.*, p.77.

⁷⁸ Con ello, Moreno enfatiza (*op. cit.*, p. 36) que, para Chomsky, "[...] todas las lenguas comparten unos principios estructuradores idénticos que están en la mente del niño y que le permiten adquirir el sistema fonológico de cada lengua a partir de los datos empíricos a los que accede."

⁷⁹ *Idem*.

⁸⁰ Barón y Müller, *La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad*, p. 417, en <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>, consultado el 20.01.19. "Esta teoría postula la existencia de una estructura mental innata que permite la producción y comprensión de cualquier enunciado en cualquier idioma natural, posibilitando además que el proceso de adquisición y dominio del lenguaje hablado requiera muy poco input lingüístico para su correcto funcionamiento y se desarrolle de manera prácticamente automática."

adquisición y desarrollo del lenguaje, sino que también ha sido representación de las nuevas áreas interdisciplinarias de la Lingüística, tales como *Biolingüística*, *Lingüística computacional* o *Neurolingüística*, entre otras.

Es evidente que el campo de la Lingüística tiene gran potencial de desarrollo, por lo que los estudios respecto a esta disciplina son de gran importancia en relación con la demanda del repunte tecnológico. Esto, además, ha marcado una dirección importante en el camino de la disciplina, pues si bien es claro que la Lingüística es un estudio humanístico, su evolución a lo largo del tiempo se ha conformado de un carácter interdisciplinario que la ha acercado más al área científica. Asimismo la globalización y por tanto, la migración, han hecho que el aprendizaje y la enseñanza de lenguas vivas se haya transformado y que continúe en crecimiento.

Lo anterior es muestra de que la Lingüística, así como su objeto de estudio, se encuentra en constante cambio y sólo el tiempo anunciará nuevas áreas o campos de acción para ella.

II.3. La importancia y enseñanza de la Lingüística en Letras Clásicas

Tomando en consideración lo expuesto hasta el momento, es posible señalar que el estudio de la lengua, que más tarde se denominaría como Lingüística, comenzó manifestándose en la cultura occidental por un interés particular y práctico en las lenguas clásicas. Una manera sencilla de contestar la pregunta ¿en qué radica la importancia del estudio de la Lingüística en la carrera de Letras Clásicas?, es que el estudio de los textos clásicos derivó en un análisis práctico del griego y del latín y posteriormente en un análisis del lenguaje en general. Esto quiere decir que la concepción misma de lo clásico parte del postulado implícito de la existencia de una tradición originaria, la de los textos fundacionales de la cultura occidental escritos en latín y en los diferentes dialectos del griego clásico que, posteriormente, como señala el autor, se convirtieron también en los textos fundacionales del dogma judeocristiano. La lógica implícita con respecto a este tema es que un especialista dedicado al conocimiento de la tradición debe poner especial interés en la manera en la que la lengua es utilizada para poder realizar una adecuada interpretación de los textos. Dicha preocupación encuentra su origen en la época medieval, con respecto a la cual Serrano acota que

En los programas educativos de las primeras escuelas medievales encontramos dos rasgos fundamentales: primero, la importancia del latín [...] segundo, interés por el 'arte del lenguaje' dominio que pertenece al mismo tiempo a la lógica, la gramática y la retórica [...] Es decir, por una parte, una lengua, el latín y por otra, el lenguaje, ambos útiles para interpretar los textos de la Biblia a los padres de la Iglesia y para reconciliar contradicciones aparentes que de vez en cuando aparecían en estos textos.⁸¹

⁸¹ Serrano, *op. cit.*, p. 31.

Debido a esto, el estudio de la Lingüística es de primera importancia en las carreras de Letras porque proporciona, en primera instancia, una base teórica acerca de los conceptos del estudio de una lengua y, como ésta es su objeto de estudio, aporta los conocimientos gramaticales necesarios para su explicación y comprensión, sin los cuales, el análisis morfológico, sintáctico, oracional y, desde luego, la traducción, que es parte fundamental de esta licenciatura, serían más difíciles de lograr. Asimismo, en las diversas asignaturas de la carrera se hace uso siempre del conocimiento lingüístico, ya sea al estudiar la evolución fonética-morfológica del griego y el latín en "Gramática histórica española"; ya sea en los últimos niveles de "Griego" y "Latín" y sus respectivas literaturas al reconocer y analizar un discurso y sus figuras retóricas, los cuales forman parte del área de estudio de la pragmática en la Lingüística. Es fundamental el conocimiento lingüístico al estudiar una civilización desde sus textos, es decir, al hacer Filología .

La descripción de la carrera ofrecida por la página oficial de la UNAM establece que "los profesionales en Letras Clásicas estudian los diversos campos culturales griegos y latinos en su contexto histórico-social para analizar su influencia en la cultura occidental y, en especial, en la mexicana. Investigan y difunden la cultura, la lengua, la literatura y la historia grecolatinas y estudian la filología clásica, cuyo conocimiento es fundamental para interpretar la cultura occidental contemporánea. Se especializan en un área específica, un determinado periodo histórico, género literario, autor o escuela filosófica".⁸²

La Lingüística, entonces, forma parte de los conocimientos que debe tener un profesional dedicado al estudio de las expresiones escritas y esta asignatura puede ser tomada como una iniciación a una posible especialización en este campo de

⁸² UNAM, *Oferta académica UNAM, Letras clásicas*, en: <http://oferta.unam.mx/carreras/30/letras-clasicas>, consultado el 01.11.18.

conocimiento. Sin embargo, y como se expondrá más adelante en el presente informe, la asignatura implica, asimismo, la subsanación de carencias del conocimiento de la lengua de quienes ingresan a la licenciatura.

II.4. Descripción del programa y sistema de evaluación

El programa de la asignatura “Nociones básicas de lingüística” consiste en 64 horas de clase, repartidas en 32 sesiones de dos horas cada una y semanalmente tienen lugar dos sesiones; los cursos lectivos en los cuales colaboré como ayudante de la maestra fueron 2017-1 y 2018-1, ambos con un horario de martes y jueves de 08:00 a 10:00 a.m.

La asignatura “Nociones básicas de lingüística” tiene como fin que el alumnado adquiera los conocimientos generales de la función, objeto y áreas de estudio de la disciplina lingüística, enfatizando los temas de más pertinencia para la carrera en cuestión; el programa, en efecto, está elaborado con estos fines y está complementado con la bibliografía respectiva a los temas de las sesiones.

De forma general, el programa está dividido en tres partes fundamentales: la primera consiste en la introducción a la disciplina lingüística, incluidos sus conceptos básicos; la segunda parte consiste en el estudio de la estructura de la lengua y se estudian los niveles fonético-fonológico, morfológico y sintáctico; por último, la tercera parte del programa está destinada a los dos niveles restantes de análisis de la lengua, es decir, al semántico y al pragmático.

La primera parte es la sección introductoria del programa, pues en ella se establecen los conceptos básicos del estudio de la asignatura y esto se lleva a cabo a lo

largo de 8 sesiones. En la primera sesión se hace la presentación del curso, se lee el programa y se explican los criterios de evaluación. Los primeros temas que se abordan tienen que ver con la determinación del objeto de estudio de la Lingüística y la diferencia entre *lenguaje*, *lengua* y *habla*, conceptos que muchas veces son conocidos superficialmente por los alumnos o a veces confundidos; éstos son estudiados en la segunda, tercera y cuarta sesión. Estas sesiones tienen la función de hacer que los alumnos se cuestionen diversos aspectos en relación con la lengua como, por ejemplo, cuál es el origen de un idioma y cómo es que los humanos tienen la capacidad de desarrollarlo, adquirirlo y aprenderlo. Se hace particular énfasis en la diferencia entre el *lenguaje* (capacidad humana para comunicarse por medio de signos), *lengua* (sistema de signos producido por el lenguaje) y *habla* (ejecución individual del sistema). En la quinta sesión, el alumnado aprende cuáles son los rasgos de las lenguas naturales, tema en el cual son estudiadas las 15 características de la lengua: desplazamiento, historicidad, prevaricación, doble articulación, vía vocal-auditiva, arbitrariedad, transmisión irradiada y percepción dirigida, retroalimentación total, desvanecimiento rápido, especialización, carácter discreto, reflexividad, productividad, semanticidad e intercambiabilidad. La última parte de esta sección está dedicada al *signo lingüístico*, el cual describe de un modo gráfico los componentes de las palabras (significado y significante), así como sus características (arbitrariedad, mutabilidad e inmutabilidad); lo anterior se estudia en la sexta y séptima sesiones.

Como puede observarse, la primera parte del programa se enfoca en las preguntas y conceptos básicos para conocer la disciplina lingüística; es una parte teórica y conceptual que ayuda a los alumnos a introducirse en la materia. Normalmente, en estas

sesiones los alumnos no tienen problemas para la comprender sus contenidos, por el contrario, se ha visto que resultan entusiastas y divertidos. En la octava sesión se realiza un repaso general de los temas y en la novena tiene lugar el primer examen parcial. Los autores seleccionados por la Mtra. Sánchez son Émile Benveniste, Josefina García Fajardo, Ferdinand de Saussure, Concepción Company y Marcela Flores.

La segunda parte del programa, a diferencia de la primera, resulta más práctica, pues en ella se comienza a estudiar la estructura de la lengua en sus distintos niveles de análisis; esto quiere decir que los alumnos, que son hispanohablantes, deben empezar a analizar su propio idioma y a tomar más conciencia de él. La práctica de esta sección reside en la característica *reflexividad*, pues la lengua es, a la vez que objeto de estudio, su propio instrumento.

En la décima sesión del programa se comienza por conocer los niveles de estructura y de análisis de la lengua (1. fonético-fonológico; 2. morfológico; 3. sintáctico; 4. semántico; 5. pragmático); los alumnos conocen que el estudio de una lengua se realiza, aunque no necesariamente en este orden, desde los componentes mínimos (fonema, morfema) hasta el análisis de la práctica cotidiana de la lengua y sus diversas circunstancias (pragmática). En la undécima sesión se estudian los conceptos de *fonética* y la *fonología*, así como los conceptos básicos de estas disciplinas como *fono*, *fonema* y *alófono*. Los alumnos conocen en esta etapa el sistema fonológico del español general, así como los rasgos que caracterizan cada uno de los 22 fonemas que lo conforman. En la duodécima sesión se estudian la *sílabas* y el *acento*, por ser considerados temas fundamentales para entender fenómenos relacionados tanto con la fonética como con la morfología, como la división silábica.

En la decimotercera sesión se continúa con el segundo nivel de análisis de la lengua, que es la *morfología*; los alumnos adquieren conceptos básicos como *lexema*, *gramema*, *prefijo*, *infixo* y *sufijo*. Continuando con este nivel, en la decimocuarta sesión, se estudian los cuatro procesos de formación de palabras, que son *flexión*, *derivación*, *paransíntesis* y *composición*. En esta sección, en efecto, los alumnos aprenden a segmentar las palabras del español y a reconocer sus componentes y los significados de éstos.

En la decimoquinta sesión se empieza el nivel sintáctico, que es la relación que guardan las palabras al interior de una oración. Se empieza por estudiar la *valencia verbal* y los tipos de verbos que hay en relación con su aspecto, transitividad, entre otros. En las decimosexta y decimoséptima sesiones se abordan las *clases de palabras* y los alumnos clarifican los diversos tipos de palabras del español tales como *verbo*, *pronombre*, *sustantivo*, *adjetivo*, *determinante*, *preposición*, *conjunción*, *adverbio* e *interjección*. Los alumnos aprenden las características de cada clase así como sus tipos y, además, cuáles de ellas son *variables* o *invariables*, es decir, cuáles tienen morfemas flexivos que añaden información a la palabra y cuáles permanecen sin cambios. Al término de los temas anteriores, en la décimo octava sesión, se realiza el segundo examen parcial.

Posteriormente al examen se estudia en la sesión decimonovena el concepto de *oración*, así como la *oración simple* y se comienza con el análisis de las *funciones sintácticas* al interior de ésta, es decir, *sujeto*, *complemento determinativo*, *objeto directo*, *objeto indirecto*, *objeto preposicional* y *complemento circunstancial*. En la vigésima clase se empiezan a estudiar las oraciones compuestas, comenzando por las *oraciones coordinadas*, cuyos tipos son *copulativa*, *adversativa*, *disyuntiva*, *ilativa* y *distributiva*. En

esta etapa, que corresponde aún al nivel sintáctico, se estudia la relación que existe entre las oraciones, es decir, no sólo al interior de ellas, sino también entre ellas al analizar un discurso. A lo largo de las siguientes tres sesiones (21a, 22a y 23a) se estudian las *oraciones subordinadas*, dentro de las cuales se encuentran tres tipos, que son las *oraciones sustantivas, adjetivas y adverbiales*. Al final de estas cinco clases tiene lugar en la vigésimo cuarta sesión el tercer examen parcial, cuyo tema principal es la sintaxis. Los autores seleccionados para leer en esta etapa son Benveniste, Varela, García Fajardo, Gutiérrez Ordóñez, Justo Gil, Munguía Zatarain.

La parte final del programa está constituida por los temas de *semántica, pragmática* y el estudio básico de algunas áreas de la Lingüística que son pertinentes en los estudios clásicos. Sin embargo, como se había mencionado anteriormente, el tema de *pragmática* no siempre es visto por falta de tiempo durante el semestre. En la 25a clase aprenden los alumnos el componente semántico de las palabras, es decir, el significado de éstas. En la sesión 26a y 27a se estudian los actos del habla, así como la pragmática de las lenguas, esto es la ejecución de la lengua relacionada con los hablantes y con las diversas circunstancias que pueden influir en el discurso y expresión de los usuarios. En la sesión 28a, se estudia la *sincronía* de las lenguas, es decir, los aspectos de una lengua en un espacio de tiempo determinado; asimismo en la sesión 29a se estudia la *diacronía*, que analiza el cambio histórico de una lengua a través del tiempo. La sesión 30a está destinada al repaso de las anteriores cinco sesiones y el examen final tiene lugar en la siguiente sesión.

Si bien estos temas no son estudiados a profundidad, sirven como marco teórico para la asignatura consecuente a “Nociones básicas de lingüística”, que es “Gramática

histórica”, en la cual se estudian los cambios lingüísticos del latín hasta llegar al español. En esta última sección del programa se ha leído a García Fajardo, Company, Swadesh, Sapir y a Hockett.

Como se puede observar, el programa está establecido para, en efecto, proveer las bases teóricas de la Lingüística para los estudiantes de Letras Clásicas. La profundización y extensión de los temas no es posible por la programación semestral de la materia, sin embargo, el propósito de la asignatura es dar a los alumnos las herramientas básicas necesarias del estudio de la lengua para su óptimo desarrollo en la carrera.

Los criterios de evaluación en el curso de la Mtra. Sánchez en “Nociones básicas de lingüística” son la participación, la entrega de tareas y los exámenes parciales y final; su porcentaje se puede observar en el siguiente recuadro:

Rubro de evaluación	Porcentaje de evaluación
Primer parcial	20%
Segundo parcial	20%
Tercer parcial	30%
Tareas	20%
Participación	10%
Total	100%

Fig. 3. Recuadro de porcentajes de evaluación de la materia

Los alumnos que tengan menos del 80% en la evaluación total, realizan un examen final, cuya nota sustituye el 70% de los exámenes parciales y para apoyarlos se toman en cuenta el 30% restante de las tareas entregadas y de la participación. En caso de

que no cumplan con estos últimos criterios, el examen final constituye el 100% de la calificación. A continuación describiré cualitativamente estos criterios:

- **Exámenes parciales y final:** Los tres exámenes parciales contienen los temas correspondientes a las sesiones previas a éstos; es decir, no son acumulativos. Sin embargo el examen final sí lo es y en él se evalúan todos los temas del programa de la materia.
- **Tareas:** Los tipos de tareas que se evalúan son dos. En las partes primera y tercera del programa, destinadas a la teoría y conceptualización, se evalúa con un control de lectura. El otro tipo de tarea que se evalúa es en la segunda parte del programa y son ejercicios diversos relacionados con los temas correspondientes: fonética-fonología, morfología y sintaxis.
- **Participación:** La participación se evalúa con la frecuencia y pertinencia de los comentarios de los alumnos respecto a los temas y lecturas del programa. Esta evaluación se lleva a cabo al final del semestre y se califica con tres notas: 10 puntos para quien participó constantemente y de manera pertinente, es decir, con comentarios relacionados con el tema; 5 para quien tuvo una participación limitada o con poca relación con el tema y con la lectura correspondiente y 0 puntos para el alumno que no participó a lo largo del curso o que lo hizo sólo para hacer comentarios anecdóticos.

Tanto el programa como el método de evaluación son dados de manera impresa y explicados a los alumnos en el primer día del curso. Ellos cuentan con la bibliografía básica de manera virtual, pues se decidió utilizar la plataforma Dropbox para depositar tanto el programa como las lecturas y tareas del curso. Lo anterior ha dado buenos

resultados, ya que casi la totalidad de los alumnos cuentan con acceso a internet y pueden tener las lecturas y tareas de forma más práctica y rápida.

III. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE COMO AYUDANTE EN LA ASIGNATURA NOCIONES BÁSICAS DE LINGÜÍSTICA

En este capítulo describo de forma detallada la práctica docente que realicé al trabajar con la Mtra. Elia Sánchez en “Nociones básicas de lingüística”. Comienzo enunciando las características generales de los grupos; mi inserción como ayudante de profesor y después describo las herramientas tecnológicas en las cuales me apoyé para llevar a cabo las actividades de mi ayudantía; asimismo detallo las tareas de la misma (observación, colaboración, impartición de clases y elaboración de material didáctico, evaluación y asesorías); y posteriormente muestro la bitácora de clases, en la cual describo todas las clases que impartí en ambos semestres y, a partir de ello, menciono las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilicé y, por último, los problemas que observé en el desarrollo de mi ayudantía.

III.1. Características generales de los grupos

En mi actividad profesional como ayudante tuve la oportunidad de trabajar con cinco generaciones, desde la 2014-1 hasta la 2018-1, sin embargo, se tomarán en cuenta sólo las dos últimas generaciones para efectos prácticos respecto a esta modalidad de titulación debido a que se recopiló información sólo de éstas.

Los datos generales de las generaciones 2017-1 y 2018-1 de “Nociones básicas de lingüística” fueron obtenidos por medio de los datos recabados en el registro de grupos de

la aplicación GardeBook Pro⁸³ y los cuestionarios de primer ingreso realizados por la coordinación de Letras Clásicas, de los cuales se tomaron los datos más pertinentes para el informe en cuestión. En los rubros “Número de estudiantes”, “Sexo” y “Deserción” está contemplada la totalidad del grupo, es decir, alumnos inscritos, por lo tanto se incluye a los alumnos recursadores. Otros datos, tales como “Procedencia escolar”, “Estrato social”, “Dedicación exclusiva” y “Opción de carrera” son exclusivos de los alumnos de primer ingreso.

- **Número de estudiantes.** La generación 2017-1 tuvo 54 alumnos inscritos y la 2018-1 41. Es importante mencionar que el número de alumnos inscritos ha sido siempre superior a los 45; sin embargo esta última generación fue, en efecto, una excepción, con sólo 41 alumnos.
- **Sexo.** La distribución por sexo muestra que Letras Clásicas es una disciplina que despierta más interés entre las mujeres. Esto se puede constatar en los porcentajes que por sexo tuvo cada grupo. En la generación 2017-1 el promedio de mujeres fue de 63% y de hombres 37%; en la generación 2018-1 la diferencia fue aun mayor con porcentajes del 78% y 22% respectivamente.
- **Procedencia escolar.** De acuerdo con la información de los cuestionarios de primer ingreso, de los cuales se obtuvieron datos de 30 alumnos de la generación 2017-1 y de 31 de la generación 2018-1, la mayoría de los estudiantes proviene de la Escuela

⁸³ Utilicé esta aplicación para el control y evaluación de los grupos de ambas generaciones.

Nacional Preparatoria (ENP) y del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. El desglose de este rubro es el siguiente:

- Generación 2017: los alumnos provenientes de la UNAM constituyeron un 73.3% con 15 de la ENP y 7 del CCH. Los alumnos provenientes de otras instituciones representaron un 26.4% y las instituciones fueron el Cetus 10, la Preparatoria John J. Sparks de Coatzacoalcos, Ver., el Instituto tecnológico de Qro., el Cesus Preparatoria, la Universidad Latinoamericana, la Universidad Insurgentes, el Liceo V.P.G. y la Preparatoria Abierta; de cada institución provino un alumno, respectivamente.

- Generación 2018: los alumnos provenientes de la UNAM tuvieron un porcentaje del 93.5% con 17 alumnos de la ENP y 12 del CHH. Sólo un alumno provino de la Preparatoria Abierta, representando el 3.2% y otro no contestó la pregunta, representando un 3.2% respectivamente.

- **Dedicación exclusiva.** Un aspecto importante en el desempeño de los alumnos es si se dedican de tiempo completo a la universidad o si trabajan y estudian a la vez. El desglose de este rubro es el siguiente:

- Generación 2017: los alumnos de tiempo completo fueron 25, representando un 83%. Los alumnos con empleo fueron cinco, con un 17% y sus trabajos fueron los siguientes: comerciante en una tortería; trabajadora en una pastelería; trabajador en una mueblería; redactora en el portal *Desinformémonos* y un trabajador del PRI.

- Generación 2018: los alumnos de tiempo completo fueron 28, representando un 90%. Los alumnos que trabajaban eran tres con un respectivo 10%. De quienes declararon trabajar uno dijo que lo hacía en una oficina; otra como cajera de City market y un último alumno como ayudante general en una escuela primaria.

- **Opción de carrera.** Quienes ingresan a la universidad por examen seleccionan una carrera, sin embargo, los alumnos pertenecientes a Escuela Nacional Preparatoria y al Colegio de Ciencias y Humanidades pueden elegir dos carreras de su preferencia en el proceso de Pase Reglamentado. Esto significa que, con base en su promedio y en la demanda y oferta de lugares, pueden quedar o no en su primera opción; de no lograr quedarse en ésta, tienen entonces una segunda carrera a la que pueden ingresar. Los datos respecto a la pregunta “¿Fue Letras Clásicas tu primera opción?” son los siguientes:

- Generación 2017-1: los alumnos que respondieron “sí” fueron 24, representando un 80% del total y quienes respondieron “no” fueron 5, con un 16.6%. Un alumno no respondió la pregunta y representó un 3.4%.

- Generación 2018-1: en esta generación los alumnos cuya primera opción fue Letras Clásicas fueron 21, con un 67.7% y de quienes no, fueron 10 alumnos, con un 32.2%.

La primera opción de carrera de los 15 alumnos de ambas generaciones cuya segunda opción fue Letras Clásicas se muestra a continuación:

Carrera	Generación 2017	Generación 2018
1. Literatura dramática y teatro	1	3
2. Traducción	0	2
3. Artes visuales	1	1
4. Ciencia forense	1	1
5. Letras inglesas	1	0
6. Enseñanza de español como lengua extranjera	0	1
7. Enseñanza de inglés como lengua extranjera	0	1
8. Antropología	1	0
9. Ciencias de la comunicación	0	1
10. Cine	1	0

Fig. 4. Carreras de primera opción elegidas por los alumnos

• **Deserción.** Existen diversas circunstancias y razones que pueden variar desde los aspectos económicos hasta los emocionales,⁸⁴ por las cuales un alumno abandona una asignatura e, incluso, toda la carrera. La asignatura en cuestión y la carrera no son la excepción y los datos son los siguientes:

- Generación 2017-1: en total 19 alumnos abandonaron la materia; 7 hombres y 12 mujeres, representando un 35% del total de los alumnos inscritos. El grupo terminó, por lo tanto, con 35 alumnos.

⁸⁴ De Vries, *¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios*, pp. 33-35, en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista160_S1A3ES.pdf, consultado el 17.10.18.

- Generación 2018-1: un total de 8 alumnos desertó, de los cuales tres fueron hombres y 5, mujeres. El porcentaje total de deserción fue de de 19.5%. El número de alumnos que terminó el semestre fue 33.

III.2. La práctica docente en la materia “Nociones básicas de lingüística”

Teniendo ya los datos de los grupos correspondientes así como el contexto académico de la actividad profesional, en este apartado serán descritas de manera detallada tanto mis funciones y tareas, como la incursión como ayudante de profesor.

Ingresé a la licenciatura en Letras Clásicas en el año 2009 y mi generación es 2010. Desde el primer semestre conocí a la Mtra. Elia Sánchez Gómez en la asignatura “Nociones básicas de lingüística”. A pesar de que era una de las materias que más se me dificultaba, se volvió mi asignatura favorita en aquel semestre. Por razones personales tuve varias inasistencias y mi desempeño no fue muy bueno, por lo cual, mi calificación final fue NP. En el siguiente semestre impar me volví a inscribir en su grupo y repetí la asignatura. Me parece importante comentar esto, ya que este hecho me benefició en varios aspectos. No sólo comprendí mejor los contenidos de la asignatura al releerlos y reaprenderlos, sino que también pude mejorar mi calificación final, la cual resultó en un nueve. Por otra parte, mi relación con la Mtra. Elia Sánchez se volvió más estrecha y amistosa. Después de algunos semestres recibí un correo electrónico de su parte invitándome a colaborar con ella como ayudante de la asignatura; como mencioné al inicio, comencé a trabajar con ella en el semestre 2014-1 y concluí mi ciclo en el semestre 2018-1.

Es importante resaltar el hecho de que la experiencia que se tiene como alumno es un factor que puede motivar el interés y gusto por la docencia y esto, además, es una parte introductoria a la misma, pues, como menciona Davini:

Respecto de la biografía escolar de los estudiantes, sedimentada en la propia experiencia a lo largo de toda su vida como alumnos, se destaca que 'cuando un alumno ingresa al profesorado para formarse como docente, lleva acumulado un considerable periodo de socialización en el rol: el que corresponde a su trayectoria escolar previa' (Diker y Tegeri, 1997:134). Un importante número de autores sostienen que mediante ese aprendizaje práctico y temprano de la cultura escolar, se produce 'una interiorización de los modelos de enseñanza que sus profesores practicaron con ellos'.⁸⁵

Esta socialización en el rol, que se origina en la experiencia como alumno, es, entonces, una base importante en el desarrollo docente, aunque no explícita; asimismo, como se mencionó, es también un motor que puede evocar el gusto por esta profesión, como fue en mi caso.

⁸⁵ Davini, *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, p. 14.

III.2.1. Herramientas tecnológicas de apoyo en la materia

En México y, en particular, en la UNAM, existe un problema de gran escala que es la sobredemanda para ingresar al nivel superior educativo.⁸⁶ De acuerdo con datos del portal de estadística de la UNAM, para la generación 2018 hicieron examen de admisión 278,723 personas, de las cuales 46,749 lograron dicho ingreso, es decir, sólo el 16.7% entró a una licenciatura.⁸⁷

Hago referencia a lo anterior para contextualizar la labor de ser profesor en una universidad con una alta demanda, pues, como se mencionó anteriormente, las generaciones en las que he ayudado a la Mtra. Elia Sánchez se han caracterizado, entre otras cosas, por tener más de 40 alumnos. Estos números altos se traducen en diversas consecuencias tanto espaciales, como académicas y tanto para el alumnado, como para el profesorado. Para este último, el reto de impartir clase a más de 40 personas significa no sólo un mayor esfuerzo y control ante el grupo, sino también una carga de trabajo multiplicada por tantos alumnos como se tenga, pues el trabajo de un profesor no es sólo la impartición de clases, sino además su preparación y la evaluación continua de los alumnos. En la preparación de clases, si se utiliza material didáctico, la cantidad de éste dependerá del número de alumnos que haya en clase y cuanto mayor sea, mayores serán también el tiempo y costos de preparación. Asimismo, el profesor tendrá que invertir más tiempo y energía en la evaluación de tareas, trabajos, exámenes, entre otros, que es una

⁸⁶ Esto también puede verse de manera inversa, es decir, como una falta de infraestructura que ocasiona poca oferta para la demanda actual.

⁸⁷ UNAM, UNAM. *Demanda e ingreso a bachillerato y licenciatura. 1975-2018*, en: http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/xls/unam_demanda_desde_1975.xls, consultado el 17.06.18.

actividad que normalmente no se ve en el aula y que se traduce muchas veces en horas extra de trabajo no remunerado.

Con el avance de la tecnología se han desarrollado herramientas que pueden aligerar, literal y figurativamente, la carga de trabajo de los profesores. El empleo de *tabletas*⁸⁸ en la actualidad no es algo desconocido ya, sin embargo su uso como herramienta de trabajo no está del todo generalizado en el rubro académico, aunque empieza a aumentar.

Con base en lo anterior, decidí utilizar la tableta “iPad” para llevar a cabo de forma más práctica las tareas relacionadas con la ayudantía (planificación, impartición de clases y evaluación). En esta tableta utilicé principalmente cinco aplicaciones,⁸⁹ cuyos nombres son GradeBook Pro, PDF Expert, Dropbox, Keynote y Pages; a continuación describiré el uso y funcionamiento de estas aplicaciones así como su utilidad para el seguimiento y desarrollo de mi ayudantía.

- **GradeBook Pro.** Esta aplicación es una herramienta de control de grupos. Su funcionalidad radica en la creación de bases de información respecto a evaluación académica, comportamiento, asistencia e informes al respecto. El profesor puede estructurar los valores de evaluación de cada grupo, así como el de cada uno de los rubros; por otro lado, el conteo de promedio de éstos y de las calificaciones en general es automático y le provee al maestro un ahorro de tiempo considerable. Asimismo en la

⁸⁸ *The Tech Terms Computer Dictionary*, en: <https://techterms.com/definition/tablet>, consultado el 24.10.18. “A tablet, or tablet PC, is a portable computer that uses a touchscreen as its primary input device.”

⁸⁹ *Ibidem*, en: <https://techterms.com/definition/application>, consultado el 24.10.18. “An application, or application program, is a software program that runs on your computer.”

lista de alumnos se puede usar la herramienta de foto para tener un registro visual que ayude a la localización de cada uno de ellos de manera más sencilla, ya que esto es complicado cuando se tiene grupos demasiado grandes. Por último, la aplicación tiene la opción de sincronizarse con la plataforma Dropbox y de crear informes de cada uno de los rubros de evaluación o, si se requiere, de todos. De igual modo con la sincronización continua de los datos de los grupos, éstos pueden estar a salvo en “la nube”, de tal forma que, en caso de alguna contingencia, puedan ser recuperados, ya que esto es muy difícil si sucede con documentos físicos y si se carece de copia de éstos.

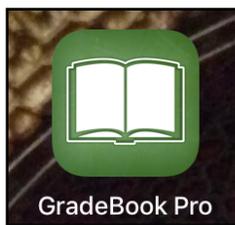


Fig. 5. Ícono de la aplicación

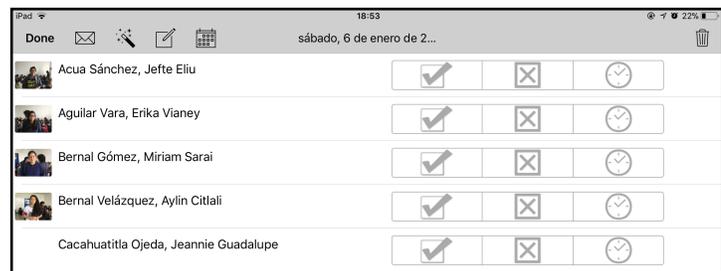


Fig. 6. Toma de asistencia en la aplicación

Done		Edit	NBL 2018-1 Categories	Copy	+
1er examen parcial (20%)				1 Assignment	
2do examen parcial (20%)				1 Assignment	
3er examen parcial (30%)				1 Assignment	
Participación (10%)				1 Assignment	
Tareas (20%)				13 Assignments	
Total Value: 100%					

Fig. 7. Ejemplo de la visualización de los rubros de evaluación de GradeBook Pro

• **PDF Expert.** Esta aplicación, como su nombre lo indica, es una herramienta de manejo de archivos en formato PDF. En lo referente a la entrega de tareas, si los alumnos tenían alguna contingencia o inasistencia justificada, podían enviarlas vía correo electrónico en formato PDF durante el día de la entrega. Con esta aplicación pude revisar y calificar las tareas electrónicamente así como reenviarlas a los alumnos ya corregidas. El uso de esta aplicación fue beneficiosa tanto para mí como para los alumnos, ya que su tarea podía ser recibida, a pesar de no poder asistir a clase y yo pude revisar sus tareas de manera práctica y rápida y, además, en el mismo día de entrega.



Fig. 8. Ícono de la aplicación

Tarea. Oraciones coordinadas
 Realiza el análisis de las oraciones. Localiza todos los verbos y conjunciones; señala cuál es la oración principal y cuál la subordinada; por último escribe que tipo de oración sustantiva es. Sigue el ejemplo.

1. De política y religión es mejor no hablar.	O.S. O.P. O.S.	O.S.S. Suj ✓
2. Se ha demostrado que la producción de carne afecta el medio ambiente.	O.P. O.S.	O.S.S. O.D ✓
3. Debemos dar prioridad a que se expidan los pagos.	O.P. O.S.	O.S.S. O.I ✓
4. Es necesario que analicemos el proyecto hoy mismo.	O.P. O.S.	O.S.S. Suj ✓
5. El nuevo gobierno considera indispensable que se realicen varios ajustes legislativos.	O.P. O.S.	O.S.S. O.D ✓
6. ¡Comer tantas dulces te causará caries!	O.S. O.P.	O.S.S. O.D Inf X Suj.

Fig. 9. Ejemplo de tarea calificada con la aplicación.

• **Dropbox.** Dropbox es una plataforma de almacenamiento digital de información. Cualquier tipo de archivo puede ser guardado en ella y compartido con otras personas, quienes tienen la posibilidad, asimismo, de hacer modificaciones. La finalidad del uso de esta plataforma fue facilitar a los alumnos el acceso a las lecturas, tareas y documentos del programa de la asignatura. Para ello escaneé todas las lecturas correspondientes a los temas del programa y subí a la plataforma algunos libros completos en formato PDF; por otra parte, también eran subidas a la carpeta las tareas de gramática para que los alumnos las pudiesen imprimir o bien, transcribirlas y entregarlas en clase; de igual modo el programa de la asignatura se encontraba ahí además de tenerlo en formato impreso los alumnos.

El uso de esta plataforma tiene varios aspectos positivos tanto para los alumnos como para el profesor; el más importante de ellos es, en efecto, el acceso fácil a las lecturas de la clase, pues en mi experiencia como alumna he observado que es problemático conseguir una lectura física; muchas veces hay malentendidos entre alumnos porque el profesor le da las copias sólo a uno de ellos y no logran organizarse para tenerlas todos; otras es imposible encontrar el libro en la biblioteca —no siempre hay suficientes— y pocos son los que pueden comprar el libro, si es que éste se encuentra en existencia en las librerías.

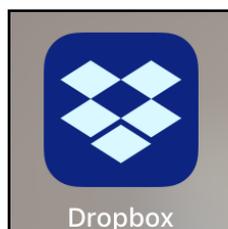


Fig. 10. Ícono de Dropbox

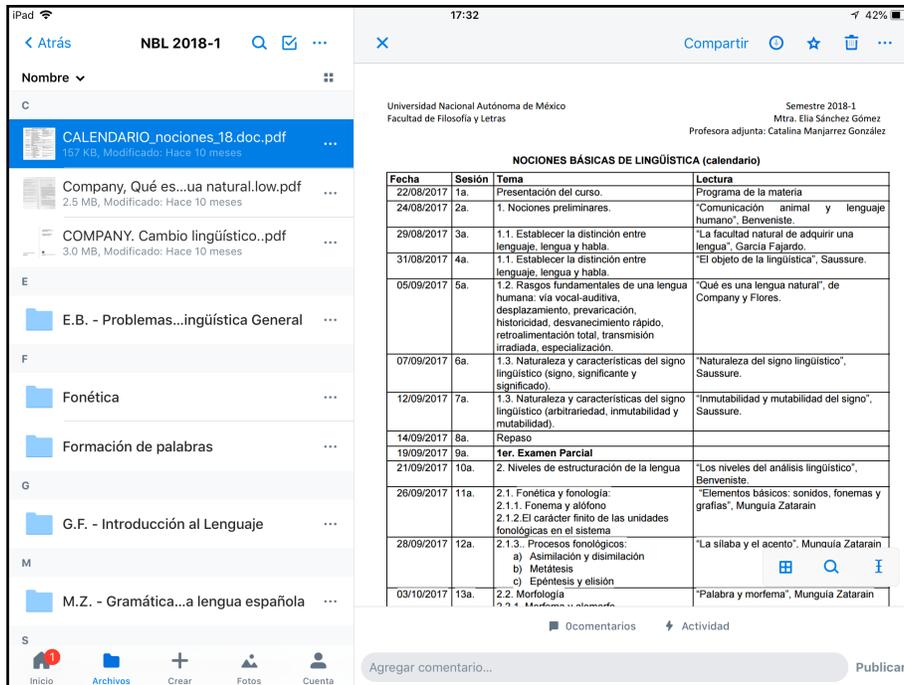


Fig. 11. Visualización de la carpeta de la asignatura

• **Keynote.** Esta aplicación es una herramienta para crear presentaciones; su uso es semejante al de Power Point, así como su funcionalidad. En algunas de las clases que tuve oportunidad de impartir, utilicé presentaciones para la explicación de los temas; asimismo en éstas añadí varias veces ejercicios que se proyectaban sobre el pizarrón y que los alumnos resolvían en conjunto.

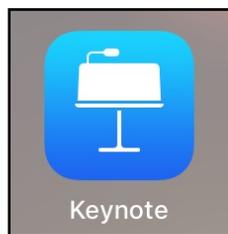


Fig. 12. Ícono de Keynote

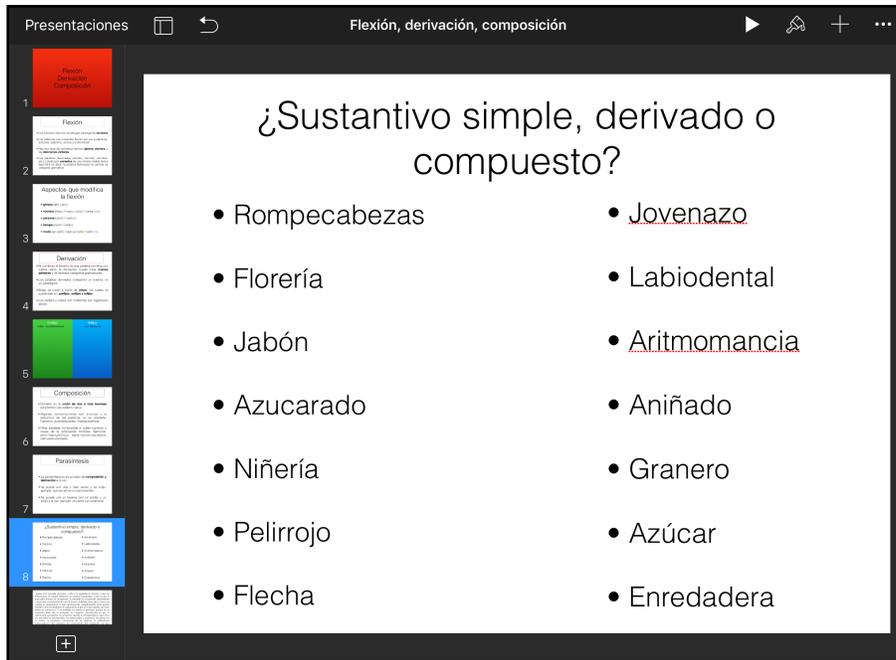


Fig. 13. Visualización de presentación correspondiente al tema “Flexión, derivación, composición”.

• **Pages.** Esta aplicación es una herramienta de procesador de textos; su funcionalidad y estructuras son análogas a las de Word de Microsoft. Esta herramienta la utilicé varias veces para diseñar material didáctico de tareas y ejercicios de repaso. Estos mismos podían ser cargados de manera casi instantánea en la carpeta de la plataforma Dropbox para disposición de los alumnos.

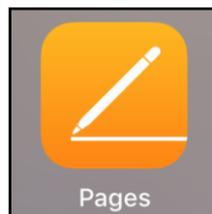


Fig. 14. Ícono de Pages

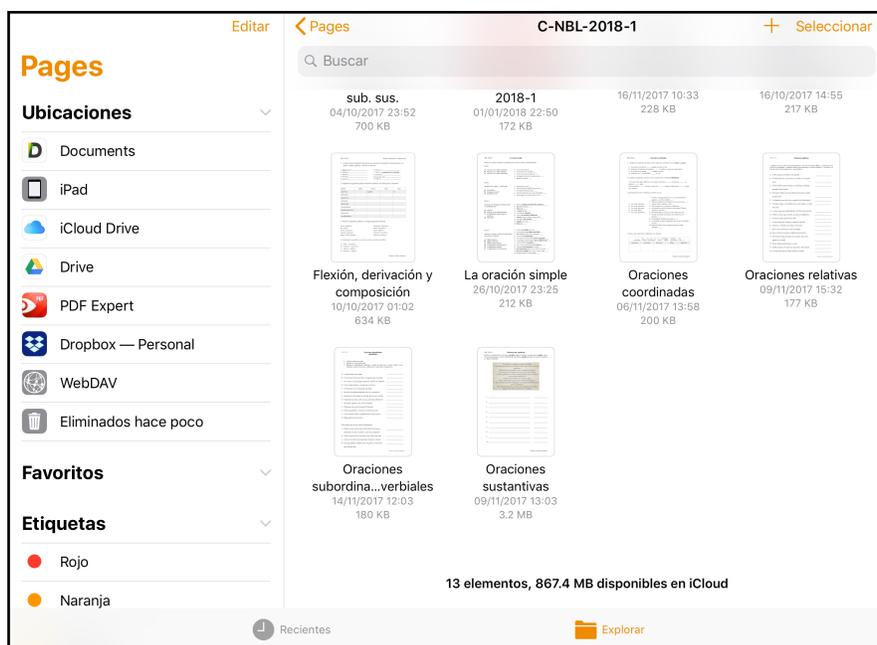


Fig. 15. Visualización de la carpeta de la asignatura

Como se mencionó más arriba, en esta época de acelerado desarrollo tecnológico, el uso de estas herramientas es, en definitiva, una gran ayuda y un factor de actualización para el trabajo de los profesores que debe ser aprovechado.

III.2.2. Tareas del ayudante de profesor

Las tareas del ayudante de profesor pueden variar de acuerdo con la libertad de cátedra de cada maestro titular; el estatuto de personal académico de la UNAM define en el Artículo 20 que “Son ayudantes quienes auxilian a los profesores y los investigadores en sus labores. La ayudantía debe capacitar al personal para el desempeño de funciones docentes, o de investigación.”⁹⁰ Pues bien, la función de un ayudante no es sólo asistir al

⁹⁰ UNAM, *Estatuto del personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Título tercero, artículo 20, en: <http://www.dgelu.unam.mx/nac1-1.htm>, consultado el 23.03.18.

profesor de la materia en cuestión, sino también formarse como profesor o investigador. La observación de clases y la adecuada orientación del profesor al ayudante en la práctica lo proveerán de herramientas que le servirán en su desarrollo docente.

En la UNAM, las funciones con las que debe cumplir el ayudante de profesor son las siguientes:

- a. Estar presente en todas las clases de la asignatura para la cual fue contratado, salvo faltas injustificadas. *Sic*.
- b. Impartir un mínimo de temas frente a grupo sin que se exceda el 15% del total del curso para el nivel⁹¹ "A" y 25% para el nivel "B".⁹²
- c. Cumplir satisfactoriamente con las actividades asignadas por el profesor responsable de acuerdo con el programa presentado al inicio del curso.
- d. Elaborar y entregar en tiempo y forma un informe de actividades realizadas durante el semestre.
- e. Participar en las actividades de formación docente dirigidas a los ayudantes de profesor que organice la Facultad.⁹³

Respecto a lo anterior, las obligaciones del ayudante de profesor residen en una práctica docente, en la cual las actividades o tareas, de acuerdo con Lea F. Vezub, se pueden definir como: observar, planificar, colaborar, dar clase, controlar al grupo y evaluar.⁹⁴

⁹¹ Es decir, del profesor titular de la asignatura.

⁹² En el caso de mi ayudantía, es oportuno mencionar que la Mtra. Elia Sánchez Gómez tiene un nombramiento como profesora de asignatura nivel A. Cfr. UNAM, *Estatutos del Personal Académico de la UNAM*, en: http://www.inb.unam.mx/organizacion/estatutos_unam/titulo4.htm, consultado el 20.06.18.

⁹³ Véase: UNAM, *Lineamientos para el nombramiento y la regulación de las actividades de ayudantes de profesor*, pp. 2 y 3, en: http://www.filos.unam.mx/mis_archivos/pdfs/reglamento-ayudantes.ct151111.pdf, consultado el 10.06.18.

⁹⁴ Vezub, *De aprendices a maestros*. Davini, *Enseñar y aprender a enseñar*, pp. 84-85.

En el caso de mi ayudantía, estas actividades se encuentran de forma intrínseca en las responsabilidades que la Mtra. Elia Sánchez Gómez me asignó: recoger y calificar tareas, pasar la lista de asistencia, calificar exámenes e impartir algunas clases. En los siguientes apartados se describen de forma más precisa cada una de estas tareas.

III.2.2.1. Observación

La observación de clases es una actividad en la cual el ayudante debe, en efecto, mirar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula y, de forma precisa, a sus agentes, que son el maestro y los alumnos⁹⁵ con el fin de aprender, de un modo crítico, el estilo de enseñanza del profesor. Es una actividad fundamental en el proceso de la formación docente y, de acuerdo con Garrote e Isod, "este proceso implica, en primer lugar, establecer un campo de lo observable, a través de la delimitación y clasificación de una serie de prácticas, rasgos, objetos, sujetos, movimientos, tiempos, espacios, y caracteres particulares entendidos como aspectos relevantes del espacio educativo."⁹⁶

La observación, por un lado, de acuerdo con Vezub,⁹⁷ es un proceso que reestructura los conocimientos y creencias de los nuevos profesores, es, por lo tanto, una introducción a la praxis del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, de Ketele define que la observación "[...] es un proceso que requiere atención voluntaria e

⁹⁵ *Ibidem*, p. 86. "[...] comienza con la observación del grupo de alumnos, sus comportamientos y características más salientes; y de la maestra: sus formas de organizar y dar clase."

⁹⁶ Garrote e Isod, *op. cit.*, p. 162.

⁹⁷ Vezub, *op. cit.*, p. 87. "[...] la observación de las formas de dar clase de las maestras constituye para los residentes una oportunidad para confrontar sus presentaciones y creencias sobre el trabajo docente, con los supuestos reales que orientan las acciones docentes en la vida cotidiana escolar."

inteligencia, orientado por un objetivo terminal u organizador, y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información",⁹⁸ es decir, es un proceso consciente e interpretativo. El autor hace referencia además a la *observación sistemática* y a la *no sistemática*,⁹⁹ así como a los *observadores pasivos* y a los *participantes*.¹⁰⁰

Hago énfasis en estos términos, que son los que se adecuan con la observación que se lleva a cabo como ayudante de profesor, pues por un lado la observación se realiza de forma no sistemática, es decir, se carece de un proceso riguroso de observación, así como de un instrumento objetivo de registro; no obstante éstos en realidad no son obligatorios, puesto que el ayudante no se encuentra en un curso o diplomado pedagógico donde tenga que hacer uso de estos registros, sino que, de modo libre y flexible, adquiere el modelo y las técnicas de enseñanza-aprendizaje del profesor titular. Asimismo, la participación del ayudante observador dependerá del acuerdo previo entre éste y el profesor; por ejemplo, en mi caso pude estar como una observadora participativa, ya que, cuando la Mtra. Elia Sánchez daba la clase, me permitía hacer comentarios, agregar información o hacerle preguntas, teniendo lugar una integración en la clase.

⁹⁸ De Ketele, *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*, p. 21.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 22. "La observación sistemática requiere de un instrumento de registro y la no sistemática es la observación atenta, mas no registrada" ,

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 26. "Un observador pasivo no hace ningún tipo de interferencia en la clase; el activo forma parte de ella al interactuar en el proceso."

III.2.2.2. Colaboración

La colaboración supone la idea primaria de la ayudantía, es decir, la asistencia y ayuda al profesor titular en el desarrollo de la asignatura; de acuerdo con Vezub “la tarea de colaboración se desarrolla fundamentalmente durante el periodo preactivo y se manifiesta en dos direcciones: colaborar con la maestra y con los alumnos.”;¹⁰¹ en efecto, esta ayuda también se extiende a los alumnos, quienes, como ya se mencionó, son el segundo agente del proceso de enseñanza-aprendizaje. La naturaleza de esta actividad puede ser diversa y dependerá, nuevamente, del acuerdo previo entre ayudante y profesor titular.

Las actividades de colaboración que llevé a cabo en mi ayudantía con la Mtra. Elia Sánchez fueron las siguientes:

- Actualización semestral del programa de la asignatura: actualicé las fechas de las sesiones del programa semestral de la asignatura, así como las lecturas y bibliografía previamente acordados con la maestra.
- Entrega de los programas para los alumnos: además de la actualización de los programas, en ambos semestres auxilié a la Mtra. haciéndome cargo de sacar el número de juegos de copias necesarios para los alumnos.
- Preparación de contenidos en la carpeta de Dropbox: para que los alumnos tuvieran todos los materiales requeridos para su desarrollo en la asignatura, me di a la tarea de buscar en Internet los PDF de los libros cuyas lecturas eran más numerosas. Sin embargo, no todos los libros estaban en ese formato, por lo que escaneé varias de las

¹⁰¹ Vezub, *op. cit.*, p. 91.

lecturas faltantes. Organicé la carpeta en orden alfabético por autor; añadí también el programa de la asignatura y agregué una carpeta más llamada "Tareas", en la cual fui subiendo las tareas que dejaba a los alumnos a lo largo del semestre.

- Colaboración en impartición de clases: entre las tareas de la ayudantía se encuentra el rubro referido a las clases programadas que planifiqué e impartí. Asimismo en la generación 2018-1, me hice cargo de la primera sesión, cuyo tema era la presentación del curso, la entrega del programa a los alumnos y la explicación del método de evaluación.
- Apoyo a los alumnos: tanto en clase como fuera de ella, en varias ocasiones tuve oportunidad de auxiliar a los alumnos. En clase, en la realización de ejercicios, tanto la Mtra. Sánchez como yo ayudábamos a los alumnos con la resolución de éstos o con dudas. Asimismo en varias ocasiones, al terminar la clase, algunos alumnos se acercaban a mí para preguntar sobre aspectos de la clase que no les habían quedado tan claros. De igual manera, los apoyé continuamente vía correo electrónico cuando tenían alguna duda, incluso cuando no sabían qué lectura debían leer o qué se había dejado de tarea.

Como se puede observar, la colaboración es una actividad continua y de dos vertientes; es ayuda para los alumnos, pero también para los maestros ante situaciones no planeadas o en actividades sencillas que pueden ser delegadas.

III. 2.2.3. Impartición de clases y elaboración de material didáctico

La planificación de clases es un medio que apoya la ejecución de la enseñanza y que consiste en establecer la secuencia o los pasos que permiten exponer mejor un tema.¹⁰² Este paso previo a la impartición de clases es esencial en la formación docente de los ayudantes y requiere de un proceso que “consiste en organizar la secuencia de actividades a realizar con los alumnos de acuerdo con un tema asignado por el maestro. Por lo general, la planificación debe incluir una fundamentación del abordaje pedagógico del contenido, las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos a utilizar, la bibliografía y demás aspectos relacionados con el proceso de elaboración de la clase”.¹⁰³

Al respecto, en mi experiencia como ayudante, tuve la oportunidad de impartir cinco clases en cada semestre de ambas generaciones (ver, “Bitácora de clases”). A diferencia de la cita de Marra, la Mtra. Elia Sánchez me dio libertad de elegir los temas que quisiera impartir. Lo anterior no sólo me hizo sentir más segura por conocer más los temas, sino que también hizo que la planeación de las clases fuese más fluida.

Así como sucedió en la actividad de observación, en la planificación de clases no utilicé el documento o instrumento de registro de datos, actividades, objetivos, resultados y demás, puesto que no eran requeridos. Lo anterior no implica que no haya habido un proceso ni una metodología de los mismos aspectos, pues, en efecto, para cada clase dada seleccioné estrategias de enseñanza, elaboré material didáctico y determiné una secuencia de las actividades basándome en los tiempos y partes de la clase (inicio, desarrollo y cierre).

¹⁰² Marra, *Formación de docentes practicantes. Manual de técnicas y estrategias*, p. 83.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 174.

Respecto a las clases que impartí, éstas contaron con la presencia de la Mtra. Elia Sánchez quien, a su vez, hizo de observadora participante, complementándome o corrigiéndome en clase si era necesario. Al final de cada clase, la Mtra. Sánchez me daba una retroalimentación al respecto, la cual constaba no sólo en la corrección del seguimiento de los contenidos de la clase, sino también en el mejoramiento de herramientas metalingüísticas del docente tales como la modulación de la voz, el manejo de los gestos y el uso de ciertas expresiones que pueden denotar generalizaciones innecesarias y contraproducentes. La Mtra. Sánchez me ayudó a identificar áreas de oportunidad en estos aspectos, así como a mejorar el material didáctico que desarrollé para los repasos en clase.

La didáctica, como arte y ciencia, es la parte práctica de la teoría pedagógica¹⁰⁴ y se enfoca en el mejoramiento de la enseñanza; a su vez “un profesor es didáctico(a) cuando posee la habilidad para comunicar un tema, volver claro un asunto difícil, y lograr estimular aprendizajes en sus alumnas y alumnos.”¹⁰⁵

Con base en lo anterior, los materiales didácticos son herramientas (medios y recursos) en las cuales se apoya el profesor para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacerlo más fácil, ameno, estimulante y significativo. La clasificación general de los materiales didácticos es la siguiente:

- Materiales convencionales (impresos y manipulativos): libros, revistas, periódicos, atlas, monografías, materiales impresos, juegos, láminas, material de laboratorio, etc.

¹⁰⁴ Maldonado y Girón, *Didáctica general*, p. 11.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 14.

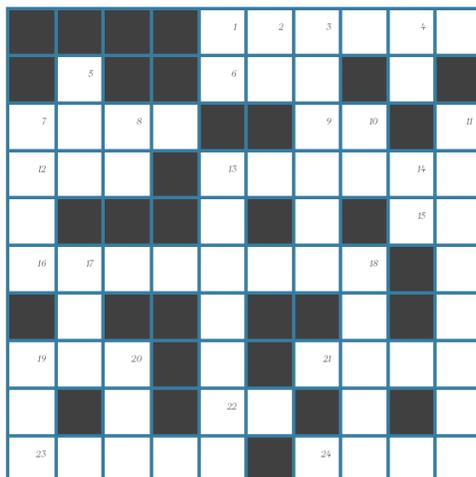
- Materiales audiovisuales: presentaciones, películas, videos, audios, documentales, etc.
- Materiales de nuevas tecnologías: internet, computadoras, tabletas, simuladores, pizarrones interactivos, plataformas de trabajo, etc.

En las clases que planifiqué y llevé a cabo, decidí utilizar material didáctico convencional y audiovisual, por alcances y practicidad. Desarrollé material tanto para la secuencia de la clase y explicación de los temas, como para la práctica en casa, es decir, como tarea. En la mayoría de las clases que impartí hice presentaciones que proyecté en el pizarrón. El material didáctico de tarea que elaboré fue para la segunda parte del curso, en la cual se estudian los niveles fonético-fonológico, morfológico y sintáctico y se trató de material impreso y un juego, que fue un crucigrama de clases de palabras. A continuación añado algunos ejemplos de este material:

Aspectos que modifica la flexión

- **género** (alto / alta)
- **número** (mesa / mesas; canto / cantamos)
- **persona** (canto / cantas)
- **tiempo** (canto / canté)
- **modo** (yo canto / que yo cante / cantaría)

Fig. 16. Ejemplo de presentación del tema “Flexión, derivación y composición”



1. Superlativo de "malo"
2. Al revés, pronombre de tercera persona de singular de los verbos pronominales
3. Gerundio del verbo "ser"
4. Pronombre personal de primera persona de singular que se usa siempre con preposición
5. Adjetivo plural posesivo de segunda persona de plural
6. Adverbio de modo
7. (Horizontal) tercera persona del singular del presente de subjuntivo del verbo "huir" / (Vertical) tercera persona del singular del futuro simple indicativo del verbo "hacer"
8. Pronombre personal de primera persona del singular que desempeña la función de sujeto
9. Preposición que expresa idea de reposo en relación con el lugar, tiempo, modo...
10. Conjunción coordinada copulativa que indica negación
11. Pronombre personal femenino de primera persona plural
12. Primera persona del singular del presente indicativo del verbo "asar"
13. (Horizontal) forma superlativa del adjetivo "pequeño" / (Vertical) participio irregular del verbo "maldecir"
14. Pronombre personal de objeto directo de la primera persona (no usa preposición)
15. Tercera persona del singular del presente de indicativo del verbo "ser"
16. Masculino plural del demostrativo que designa algo que está lejos de los hablantes
17. Pronombre relativo que puede confundirse con una conjunción (y viceversa)
18. Adjetivo y pronombre posesivo de la tercera persona femenina plural
19. (Horizontal) al revés, tercera persona del plural del presente de subjuntivo del verbo "dar" / (Vertical) al revés, preposición que expresa carencia
20. Contracción gramatical
21. Adverbio temporal
22. Pronombre personal de segunda persona singular con función de sujeto
23. Primera persona del singular del presente de indicativo del verbo "sali"
24. Demostrativo femenino plural que designa algo que está cerca

Crucigrama original: <http://www.xtec.cat/~jgenover/crumorf.htm>

Fig. 17. Actividad de repaso en clase del tema "Categorías gramaticales"

Oraciones subordinadas adverbiales

1. Localiza todos los verbos
2. Subraya la oración principal
3. Subraya la subordinada adverbial y señala de qué tipo es (final, modal, local, temporal, causal, concesiva, condicional, consecutiva, comparativa)

- A. Cuando quieras nos vamos _____
- B. Al reaccionar tú de ese modo, conseguirás que se enfade _____
- C. Nos vamos a Corea porque queremos cambiar de ambiente _____
- D. Si de verdad quisieras, conseguirías ya la beca _____
- E. El restaurante ya no está donde me dijiste _____
- F. Resolvió el problema hablando con sus compañeros _____
- G. Me gusta el café aunque no me deje dormir por la noches _____
- H. Exploramos la selva yendo en una camioneta todoterreno _____
- I. Me quiere regañar como si fuera mi padre _____ 
- J. Desde que salí con él no para de llamarme _____
- K. Incluso queriendo ir a la fiesta, no llevaría tacones _____
- L. Laura comió la misma cantidad de tacos que su prima _____
- M. Regresando termino la tarea _____ 

Éstas tienen más de una oración subordinada.

- A. Dijeron en las noticias que anoche llovió tanto que se _____
desbordó el río de la ciudad y causó una inundación
- B. Pablo es igual de alto que Sergio, pero menos que Juan _____
- C. Como es el evento más importante, hay que ir de traje _____
- D. Para que puedas competir, aun si no ganas, es necesario _____
que entrenes duro 

Elaboró: Catalina Manjarrez

Fig. 18. Ejemplo de ejercicio de tarea correspondiente al tema “Oraciones subordinadas adverbiales”

Durante ambos semestres entregué a la Mtra. Elia sólo algunos materiales antes de la clase para que éstos fueran corregidos. Otros fueron puestos en práctica sin revisión, debido a que en ocasiones no los tenía listos con suficiente tiempo de antelación. Algunos de estos materiales sin revisión previa tuvieron errores que en clase fueron detectados y posteriormente corregidos. Todo el material diseñado está referido y descrito en la “Bitácora de clases” y se puede consultar en los Anexos de este informe.

III.2.2.4. Evaluación continua

Durante los dos semestres descritos aquí en los que trabajé con la Mtra. Sánchez, me encargué de recopilar, revisar y corregir tanto las tareas, como los exámenes de los estudiantes. A continuación se detallarán estos procesos.

III.2.2.4.1. Revisión de tareas

Como se mencionó en la descripción del programa de la materia, los tipos de tareas que hubo en los cursos fueron dos: controles de lectura y ejercicios. Las tareas eran registradas y corregidas y, al final del semestre, el porcentaje de este rubro de evaluación era dividido entre el número de tareas entregadas.

La entrega del resumen u hoja de ejercicios se realizaba el mismo día en el cual se estudiaba el tema correspondiente, es decir, los alumnos debían llegar a clase ya con el texto leído y la tarea hecha; es decir, los alumnos debían leer el texto en casa y éste era comentado y estructurado en clase posteriormente. En caso de alguna contingencia o

enfermedad, los alumnos podían enviar la foto de su tarea en formato PDF vía correo electrónico y ésta se registraba y les era devuelta y corregida por la misma vía.

III.2.2.4.1.1. Controles de lectura

Las características de los controles de lectura fueron no rebasar una cuartilla de extensión, ser escritos a mano y sintetizar las ideas principales del texto leído; no sólo se corrigió el contenido, sino también faltas de ortografía y de redacción.

Es menester mencionar la importancia de la evaluación continua en el grupo, ya que los resúmenes y ejercicios fungieron como apoyo en el mejoramiento del desempeño de los alumnos en la asignatura. Esto es notable, por ejemplo, en los controles de lectura, en los cuales los alumnos mejoraron visiblemente su ortografía y redacción. Cabe acotar, asimismo, que la mejoría es apreciable, pero no al 100%; los alumnos presentaron errores ortográficos, gramaticales y de redacción durante todo el semestre, aunque los redujeron considerablemente, pues los controles de lectura eran devueltos al final de la clase y si los alumnos tenían dudas particulares con la revisión, podían acudir a mí para una retroalimentación más detallada. Asimismo, casi al término de algunas clases, expliqué brevemente los errores más comunes que observaba en los controles, por ejemplo, el uso de acentos diacríticos o de las comas, etc.

En específico muestro a continuación la secuencia de dos controles de lectura de una alumna que autorizó su inclusión en este informe y que muestran el avance y mejora en la forma de escribir y estructurar ideas. El primer control data del 24.08.17. y el segundo del 12.09.17.

Resumen de lectura: Comunicación animal y lenguaje humano

ACENTOS

A lo largo del tiempo se han ido aplicando al mundo animal diversas observaciones e investigaciones de cuyos resultados ha sido imposible comprobar que alguna especie disponga de un lenguaje o comportamiento mediante el cual se comuniquen entre sí o transmitan mensajes.

Sin embargo se hace mención del caso de las abejas, cuya organización hace relevante la comunicación que tienen entre sí para funcionar como una colonia estructurada.

Específicamente, cuando una abeja encuentra una fuente de alimento y advierte a las demás.

La abeja recolectora, al encontrar una flor que le atrae, mientras se alimenta, la marca; al terminar vuelve a la colmena. Después un grupo de abejas de la misma colmena, sin la compañía de la abeja recolectora, regresan exactamente a la flor que fue elegida.

Este hecho originó que se realizaran numerosas investigaciones al respecto.

Karl von Frisch, profesor de zoología, observó que la abeja recolectora, al volver, la colmena la rodea realizando el vuelo de la abeja según sea el caso, ejecuta una de dos danzas diferentes.

Una, realizada en círculos horizontales de derecha a izquierda y viceversa a la otra, se acompaña de una agitación feraciente de abdomen mientras imita una forma parecida a un ocho.

Después de esto una o varias abejas vuelven al lugar señalado, el cual descubren con un par de alas y venetas y más danzas; con esto se entiende que los mismos contienen mensajes.

Karl von Frisch, al principio creyó que los diferentes de las danzas se debían a la naturaleza del alimento, con el tiempo descubrió que en realidad la danza en círculo anunciaba el alimento a poca distancia, menos de cien metros, contraria a la danza que traza un ocho, que refiere a una distancia mayor de cien metros, hasta seis kilómetros.

A mayor distancia, más lenta es la danza. Con respecto a la dirección indican inclinaciones a la danza, con relación a la ubicación del sol.

Todo esto fue descubierto gracias a numerosas experiencias en Europa y E.U.

Un lenguaje sin voz, es un mensaje que transmite únicamente tres datos: dirección, distancia y fuente de alimento, que se ve restringida a tener forzosamente una percepción visual del lenguaje/mensaje.

Esta comunicación no puede ser considerada como un diálogo, solo se refiere a datos objetivos con respuesta en acciones precisas a este; un dato, una determinada conducta.

¿Sería definida como un código de señales? ¿esta frase sola qué?

Estos resultados no hacen más que resaltar las diferencias considerables con un lenguaje humano, el cual no conoce la limitación de no poder ser manifestado si carece de una percepción visual.

Un análisis del lenguaje humano nos permite encontrar morfemas, fonemas de los cuales podemos obtener innumerables combinaciones, haciendo abismal la diferencia entre éste y el código de señales de las abejas.

Sin embargo, su código no deja de ser significativo, pues ha sido la única forma de lenguaje descubierta a la fecha, entre los animales.

reacción

Redacción II

Dónde están los verbos?

Red!!!

copia

paja

esto no se entiende

no cortas ideas!!

Fig. 19. Control de lectura de "Comunicación animal y lenguaje humano"

Resumen: "Inmutabilidad y mutabilidad del signo".

Hablar de inmutabilidad en el signo refiere a que no es transformable, al menos de manera enteramente consciente; no se dice arbitrariamente una palabra nueva para denominar ~~algo~~ algo que ya está predeterminado; también en el aspecto de que la lengua tiene historicidad, heredada de generación en generación, una herencia que no se cuestiona debido a su notoria efectividad no se concibe cambiarla; la mayor parte de la población está satisfecha con su lengua materna, ~~añadido a la complejidad del sistema del signo,~~ ^{no cortés ideas.} significado y significante, con una estructura definida y reglas gramaticales, se tiene la teoría de que, inclusive para alguien instruido en la lengua, sería sumamente complicado transformar algún aspecto o la manera de denominar un objeto, dado que el habla está íntimamente relacionada con el grupo de personas que la utilizan y una minoría no es capaz de imponer un cambio; debe ser aceptado por la masa hablante. Como característica contradictoria del signo, es mutable bajo ciertas condiciones, mutable de manera mínima y normalmente imperceptible; en ejemplo, la lengua puede cambiar por su característica inherente, un objeto no se llama específicamente de cierta forma, no hace con su nombre; se puede referir a él con diversos nombres, de igual manera un nombre puede referirse a diferentes objetos. Un objeto al que ahora llamamos auto era estructuralmente diferente en la antigüedad, seguimos usando el significante; este tipo de permanencias o cambios son provocados por la sociedad; que una palabra nueva se reproduzca continuamente por la masa hablante y sea aceptada, una adición de palabra para la evolución, como "mandar en whats", estos cambios jamás son de manera individual, y tampoco se hacen de manera voluntaria.

Fig. 20. Control de lectura de "Mutabilidad e inmutabilidad del signo"

La mejora de la alumna se aprecia a simple vista en el número de correcciones hechas. En el primer control hay varios problemas de puntuación, ortografía, redacción y de contenido, los cuales, sin embargo, a lo largo del semestre, fueron disminuyendo hasta tener errores menores de ortografía, de uso de comas y de redacción, como puede observarse en la segunda imagen.

III.2.4.4.1.2. Ejercicios

En la segunda parte del programa, en la cual se estudian los niveles fonético-fonológico, morfológico y sintáctico, las tareas consisten en ejercicios acerca de estos temas;¹⁰⁶ la diversidad de estos ejercicios es amplia: relacionar columnas, hacer crucigramas, nombrar distintos tipos de oraciones, completar recuadros, etc. Estos ejercicios fueron corregidos y evaluados todos con diez, independientemente del número de errores que se haya tenido; esto se debió al ritmo de comprensión de los alumnos respecto a los temas de mayor dificultad para ellos que, como ya se mencionó, son justamente los de esta etapa. Asimismo, las tareas de ejercicios ayudaron a los alumnos en la práctica y comprensión de los temas gramaticales. A continuación se muestran algunos ejemplos de estas tareas:

¹⁰⁶ Los ejercicios y tareas pueden ser consultados en la sección de Anexos.

Tarea. Oraciones coordinadas

Realiza el análisis de las oraciones. Localiza todos los verbos y conjunciones; señala cuál es la oración principal y cuál la subordinada; por último escribe que tipo de oración sustantiva es. Sigue el ejemplo.

1. De político y religión es mejor no hablar. ! O.S.S.Suj ✓
O.S ✓ O.P ✓ O.S ✓
2. Se ha demostrado que la producción de carne afecta el medio ambiente. O.S.S.O.D ✓
O.P ✓ O.S ✓
3. Debemos dar prioridad a que se expidan los pagos. O.S.S.O.I ✓
O.P ✓ O.S ✓
4. Es necesario que analicemos el proyec to hoy mismo. O.S.S.Suj ✓
O.P ✓ O.S ✓
5. El nuevo gobierno considera indispensable que se realicen varios ajustes legislativos. O.S.S.O.D ✓
O.P ✓ O.S ✓
6. ¡Comer tantos dulces te causará agües! O.S.S.O.D Inf X Suj ✓
O.S ✓ O.P ✓
7. Ellas opinan que las elecciones serán fraudulentas. O.S.S.O.D ✓
O.P ✓ O.S ✓
8. Que no haya asistido el abogado a la reunión probablemente será un problema. O.S.S.Suj ✓
O.S ✓ O.P ✓
9. El vendedor dijo que no tenían más ta llas de ese vestido. O.S.S.O.D ✓
O.P ✓ O.S ✓
10. Espero con ansias asistir a ese concierto. O.S.S.O.D Inf. ✓
O.P ✓ O.S ✓

Fig. 21. Tarea de una alumna sobre el tema "Oraciones subordinadas sustantivas"; el título de la tarea es

incorrecto

07-11-2017

NBL 2018-1

Oraciones coordinadas

1. Completa las siguientes oraciones con la conjunción coordinada correcta (pues, o, y, pero).

- a) Ayer fuimos a la librería y después a tomar un café.
- b) Me gustan las películas de Tarantino, pero la última no superó mis expectativas.
- c) Te irá bien en el examen, pues estudiaste mucho.
- d) Quisiera hoy ir a la exposición y al cine.

2. Completa las siguientes oraciones con las conjunciones coordinadas distributivas.

- a) No sabe a qué quiere dedicarse. ¡No le gusta la literatura ni la medicina, ni el derecho ni nada!
- b) En noviembre bien comienza a hacer frío, bien la gente se abriga más, bien se pone muy nublado...

3. ¿Qué tipo de oración coordinada es? Escribe el inciso.

- a) Or. coord. copulativa
 - b) Or. coord. adversativa
 - c) Or. coord. disyuntiva
 - d) Or. coord. ilativa
 - e) Or. coord. distributiva
- 1) El niño ya está gritando otra vez, ya está rompiendo sus juguetes... ¡ya tiró la comida! a
 - 2) Podemos comprar lo de siempre u otras cosas nuevas. c
 - 3) ¡Quiere hacha, calabaza y miel! a
 - 4) Hoy no quiero ir a la escuela, ni al gimnasio. a
 - 5) La propuesta nos pareció buena, sin embargo el comité rechazó su solicitud. b
 - 6) Me llamó desde su casa, por lo tanto debe estar ahí. e
 - 7) No sólo me ayudó con la tarea, sino también con el proyecto. e
 - 8) Es inteligente, además buena persona. d ~~X~~ a
 - 9) Los muebles ya fueron comprados, pero no se ha efectuado el envío. b
 - 10) Esperaré un poco más su respuesta, pues no quiero agobiarlos. d

4. Coloca cada conjunción coordinada en su categoría.

y no obstante	pues no sólo... sino también	ora... ora o bien	no... ni o bien	sin embargo además	asimismo por lo tanto	o sea pero e
copulativas	adversativas	disyuntivas	ilativas	distributivas		
<u>y, e, además</u>	<u>pero, sin embargo, no obstante</u>	<u>o, o bien</u>	<u>por lo tanto, asimismo, o sea</u>	<u>o sea, ora, ni, no sólo, sino, también</u>		

Elaboró: Catalina Manjarrez

Fig. 22. Tarea de un alumno sobre el tema "Oraciones coordinadas"

III.2.2.4.2. Revisión de exámenes

Los exámenes elaborados por la Mtra. Elia Sánchez son cuatro a lo largo del semestre; tres parciales y uno final para los alumnos que no logren exentar. Los exámenes se conforman de ejercicios de distintos tipos; de opción múltiple, relación de columnas, respuesta verdadero/falso, etc. Las preguntas abiertas o redactadas no son incluidas y los números de reactivos varían de un examen a otro y también de una generación a otra. Al entregar el examen a los alumnos, se leían todos los rubros por evaluar para verificar que todos hubieran sido vistos en clase. Los alumnos siempre han coincidido en que se evalúan temas trabajados en la misma.

Como parte de mis tareas al ayudar a la Mtra. Elia Sánchez, he calificado los exámenes en ambas generaciones, contestando previamente un examen para usarlo como clave y recurriendo a la maestra en caso de tener alguna duda. Los exámenes me los llevaba a casa y los calificaba normalmente el mismo día; he de mencionar que la estructura y tipología de éstos facilita su revisión, la cual no rebasaba las dos horas; por otro lado el proceso de promediar las notas de los exámenes y registrar estos datos también se facilitó gracias a la aplicación GradeBook Pro. Los exámenes fueron entregados a los alumnos casi siempre en la clase posterior al día del examen; se llevó a cabo la retroalimentación de éste, revisando de forma conjunta cada una de las preguntas; asimismo se daba tiempo para la revisión de dudas específicas y de puntaje, pues siempre se solicitó a los alumnos que se cercioraran de que la nota era correcta para que, en caso de no serlo, ésta fuera corregida. Después de la revisión del examen, los alumnos debían devolverlo para tener un archivo en caso de aclaraciones posteriores.

III.2.2.5. Asesorías

Una asesoría es un proceso de asistencia y ayuda a los alumnos mediante la ilustración, repaso o enseñanza de algún tema. Las asesorías principalmente son solicitadas cuando, en el proceso normal de aprendizaje, surge alguna duda o necesidad de profundizar en algún tema que no se haya comprendido del todo.

En la ayudantía con la Mtra. Elia Sánchez, tuve algunas sesiones de asesoría con alumnos que las solicitaban y, aunque éstas, en total, fueron menos de cinco, pude darme cuenta de que las pedían tanto en el transcurso del estudio de morfología, gramática y sintaxis como en los días anteriores al examen final de la asignatura. A pesar de que en la mayoría de ocasiones sólo una persona me solicitaba las asesorías, normalmente en el momento de la cita llegaban dos o tres alumnos más y en todas las ocasiones las asesorías duraron entre hora y media y dos horas. Para la estructura de la sesión de asesoría, les solicité a los alumnos que llegaran a ésta con preguntas específicas y formuladas, esto con el fin de enfocarnos puntualmente en la resolución de los temas de mayor dificultad y no divagar.

Esta función de los ayudantes me parece de suma importancia, pues tiene la finalidad de orientar de forma oportuna a un alumno que se haya perdido un poco el seguimiento de los contenidos en clase y además brinda la oportunidad de afianzar los conocimientos ya adquiridos.

III.3. Bitácora de clases impartidas

En ambas generaciones di cinco clases durante el semestre. La Mtra. Elia Sánchez me dio la opción de elegir los temas para impartirlos, los cuales casi siempre fueron temas de gramática.

Para la descripción breve y puntual de las clases ubiqué el siguiente recuadro la información principal de éstas con las datos de la fecha, el número de sesión, el tema y la lectura base de la clase; los programas completos pueden consultarse en la sección de anexos.

III.3.1. Clases impartidas en la generación 2017-1

Clases impartidas en la generación 2017-1				
No. de clase	Fecha	Sesión	Tema	Lectura
1	27/09/2016	14a.	2.3.1. Flexión 2.3.2. Derivación 2.3.3. Composición	"Flexión, derivación y composición", Mungía Zatarain
2	18/10/2016	20a.	2.4.4. La oración compuesta (coordinación)	"Clases de conjunciones coordinantes", Mungía Zatarain
3	20/10/2016	21a.	2.4.5. La oración compuesta (subordinación)	"Clases de conjunciones subordinantes", Mungía Zatarain
4	25/10/2016	22a.	2.4.6. La oración compuesta (subordinación)	"Clases de conjunciones subordinantes", Mungía Zatarain
5	27/10/2016	23a.	2.4.7. La oración compuesta (subordinación)	"Clases de conjunciones subordinantes", Mungía Zatarain

- Clase 1, “Morfología: flexión, derivación y composición”

La primera clase que di en la generación 2017-1 fue sobre los procesos morfológicos del español y para este tema preparé una presentación en Keynote. La Mtra. Sánchez siempre observó las sesiones desde una banca. Comencé la clase preguntando a los alumnos qué les había parecido el texto leído para la clase y cuáles eran las ideas principales en el contenido. Los alumnos fueron mencionando los procesos morfológicos y los fui anotando en el pizarrón; después de que hubiesen mencionado escuetamente las características de cada uno de ellos, se continuó explicando el proceso de *flexión* a la par que se mostraba en las presentaciones ejemplos de la misma; posteriormente se continuó con *derivación* y *composición* realizando el mismo ejercicio. Por último, se añadió información sobre la *parasíntesis*, que es también un proceso morfológico de producción de palabras que los alumnos deben conocer y tener en cuenta.

Al terminar de explicar los procesos y preguntar si había dudas, realizamos en conjunto un ejercicio en una de las presentaciones, en la cual estaban enlistadas varias palabras y los alumnos debían decir a qué proceso morfológico pertenecía cada una de ellas. Después de esta presentación los alumnos leyeron otra presentación en la que se encontraba el capítulo 68 de *Rayuela*, de Julio Cortázar. Este capítulo se caracteriza por la invención de palabras que, sin embargo, se sistematizan gracias a estos procesos de morfología del español. Después de leerlo en voz alta y analizarlo literariamente, los alumnos localizaron en las palabras prefijos y sufijos y se explicó que, por medio de ellos, es que, a pesar de que los lexemas sean inventados, estas palabras son legibles y reconocibles por su forma, además de analizables en categorías sintagmáticas y

paradigmáticas. Posteriormente se preguntó si había dudas y después de resolverlas terminó la clase.

- Clase 2, “Oraciones compuestas coordinadas”

El tema de la segunda clase que impartí fue el de oraciones coordinadas. La clase nuevamente comenzó con la exposición del tema por parte de los alumnos. Después expliqué el concepto de coordinación entre oraciones y procedí a escribir sus tipos (*copulativa, disyuntiva, adversativa, explicativa e ilativa o consecutiva*). Asimismo realicé otra vez una presentación de Keynote en la cual expliqué, diapositiva por diapositiva, cada uno de los cinco tipos de oraciones coordinadas del español acompañándolos de ejemplos. Al terminar la exposición de cada tipo, en las siguientes dos diapositivas hice pasar a varios alumnos al pizarrón a escribir el nombre de las oraciones que se proyectaban. Los resultados fueron corregidos entre todos y se solucionaron dudas que pudiesen haber surgido. Posteriormente les mostré en otras dos diapositivas algunas de las conjunciones coordinantes en griego y en latín, mismas que anotaron y que les recomendé aprender y ver de forma análoga con las del español. Después de eso se dio término a la clase.

- Clase 3, “Oraciones compuestas subordinadas”, (oraciones subordinadas sustantivas)

Ya que en esta generación di todas las clases correspondientes a la sintaxis de oraciones compuestas, en esta primera sesión impartí “subordinadas sustantivas”. La apertura de la clase fue más breve en cuanto a los comentarios a partir de la lectura realizada y procedí a explicar el concepto de oración sustantiva y cómo ésta, en efecto, sustituye a los

sustantivos y realiza sus funciones (*sujeto, objeto directo y objeto indirecto*) cuyo análisis expliqué con ejemplos en una presentación realizada en Keynote; la mayoría de las oraciones fueron analizadas y explicadas por mí, pero en algunas de ellas pedí voluntarios para resolverlas; los alumnos se mostraron inseguros al principio, pero poco a poco comenzaron a participar más. Asimismo se incluyeron en estas oraciones sustantivas los usos con infinitivo y cómo éstas son referidas en griego y en latín como *completivas de infinitivo*. En la última presentación hubo un ejercicio de 10 oraciones para que los alumnos lo resolvieran en clase; después de unos minutos se llevó a cabo entre todos la revisión de las oraciones y tras resolver dudas e indicar la tarea, se dio por terminada la clase.

- Clase 4, “Oraciones compuestas subordinadas”, (oraciones subordinadas adjetivas)

Para la sesión de oraciones relativas o adjetivas preparé nuevamente una presentación de Keynote, con la cual comencé explicando los dos tipos de oraciones adjetivas, las *explicativas* y las *especificativas*, su diferencia y uso, así como las pausas orales y su representación con comas en la escritura. Después de analizar las diferencias entre sus tipos, se continuó indicando los pronombres relativos, haciendo énfasis en *cuyo*, explicando su origen latino y la evolución que ha tenido hasta nuestros días, así como el desuso en el cual está cayendo. También se explicó la sintaxis usual de las oraciones relativas y las funciones que pueden tener (*sujeto, predicado nominal, objeto directo, objeto indirecto, complemento adnominal, objeto preposicional y complemento circunstancial*). Posteriormente los alumnos realizaron el ejercicio que se proyectaba, el cual consistió en el análisis de cinco oraciones, de las cuales debían identificar el tipo de

oración (explicativa o especificativa) así como su función; este ejercicio lo realizaron en parejas y al cabo de unos minutos fue revisado en conjunto. Este tema, asimismo, fue de relativa facilidad para los alumnos, pues lograron resolver con éxito todas las oraciones y casi no hubo dudas. Posteriormente se dio término a la clase.

- Clase 5, “Oraciones compuestas subordinadas”, (oraciones subordinadas adverbiales)

La tercera clase correspondiente a las oraciones subordinadas versó sobre las adverbiales, por lo que la clase comenzó pidiendo a los alumnos que recordasen los tipos de adverbios y dieran ejemplos de éstos. Posteriormente relacioné cada subcategoría con los tipos de oraciones adverbiales correspondientes. Asimismo, ya que éstas son de nueve tipos (*temporal, causal, modal, locativa, final, condicional, concesiva, comparativa y consecutiva*), les aconsejé que recordaran que 5 de ellas comienzan con *c*, lo cual puede ser un consejo útil.

Después analizamos una oración de cada tipo de subordinada adverbial y otro consejo que les dio la Mtra. Sánchez fue que, al leer la oración, se formularan una pregunta con base en la información de la oración subordinada. Ejemplo: Nos iremos a casa terminando el concierto. La pregunta que surgiría de esta oración sería “¿Cuándo nos iremos a casa?”, por lo que a partir de la pregunta misma es más fácil analizar el tipo de información que está proveyendo la oración subordinada, la cual, en este caso, es temporal. Realizamos el mismo ejercicio con el resto de las oraciones y procedimos a analizar los conectores, los cuales no sólo consisten en conjunciones, sino también en usos verbales en infinitivo y gerundio. Se explicó cada categoría adverbial y di ejemplos de sus conjunciones correspondientes, asimismo en varias ocasiones se solicitó a los

alumnos que dieran ejemplos con las conjunciones enlistadas. Posteriormente se proyectaron dos diapositivas con 20 oraciones, las cuales analizaron los alumnos de forma oral. Para cada una de ellas pregunté si alguien quería resolverla y, aunque al inicio dudaban, la participación fue aumentado. En ocasiones a algunos de los alumnos se les dificultaba el análisis de las oraciones, por lo que la maestra o yo pedíamos entonces que sus compañeros los ayudasen y la oración era analizada en conjunto, lo cual promovió mucho la participación y la atención de los alumnos.

Finalmente en la última dispositiva hubo un fragmento de *Modernidad y blanquitud* de Bolívar Echeverría, para que los alumnos lo analizaran, pues finalmente habían estudiado ya todas las oraciones coordinadas y subordinadas. Sin embargo este ejercicio resultó ser muy difícil, ya que no sólo era un texto amplio, sino además complejo. El contenido del texto es político-filosófico, literatura con la cual no están familiarizados los alumnos de primer semestre; la baja comprensión de los términos y del contenido global del texto provocó frustración, lo que influyó en la confusión que mostraron los alumnos en el análisis oracional. Esta clase, a pesar de haber transcurrido muy bien de manera general, me dejó, de manera personal, una lección importante acerca de la elección del material didáctico, la cual no realicé a profundidad ni pensando en los destinatarios. Éste fue uno de los ejercicios que no le entregué a la Mtra. Sánchez para su previa revisión, de tal forma que no analicé la dificultad del texto hasta el momento de clase, situación que no debió haber sucedido, pero que, por supuesto, fue un aprendizaje para mí. Después de analizar el párrafo, con las dificultades ya dichas, terminó la clase.

III.3.2. Clases impartidas en la generación 2018-1

Clases impartidas en la generación 2018-1				
No. de clase	Fecha	Sesión	Tema	Lectura
1	22/08/2017	1a.	Presentación del curso	Programa de la materia
2	07/09/2017	6a.	1.3. Naturaleza y características del signo lingüístico (signo, significante y significado).	"Naturaleza del signo lingüístico", Saussure.
3	5/10/2017	11a.	2.1. Fonética y fonología: 2.1.1. Fonema y alófono 2.1.2. El carácter finito de las unidades fonológicas en el sistema	"Elementos básicos: sonidos, fonemas y grafías", Mungía Zatarain y "La sílaba y el acento", Mungía Zatarain
4	10/10/2017	12a.	2.2. Morfología 2.2.1. Morfema y alomorfo 2.2.2. Segmentación morfológica 2.2.3. Procesos morfológicos a) Flexión b) Derivación c) Composición	"Palabra y morfema", Mungía Zatarain y "Flexión, derivación y composición", Mungía Zatarain
5	07/11/2017	19a.	2.4.5. La oración compuesta (subordinación).	"Clases de conjunciones subordinantes", Mungía Zatarain

- Clase 1, "Presentación del curso"

Días antes del comienzo del semestre, la Mtra. Elia Sánchez me pidió que hiciera la presentación del curso. Al llegar al salón, me presenté como ayudante de la Mtra. Sánchez y comencé la sesión pidiendo a los alumnos que se presentaran, dijeran cuáles eran sus pasatiempos, si sabían algún idioma, que comentaran por qué habían decidido estudiar Letras Clásicas y si ésta había sido su primera opción o no. Posteriormente pregunté si sabían qué era la Lingüística y por qué se relacionaba con Letras Clásicas; gracias al ejercicio anterior, en el cual tuvieron que presentarse, los alumnos se mostraron más desinhibidos después y varios participaron comentando lo que creían que era la disciplina

y con qué se relacionaba. Entonces definí y redondee la idea de *lingüística*, así como la de *gramática* y *lengua*. Después de delimitar estos tres conceptos les repartí a todos el programa de la materia y comenzamos a leerlo juntos; les expliqué que en cada sesión estaban referidos los temas y la lectura correspondiente a éste. Asimismo procedí a explicar la metodología de evaluación y las características de los controles de lectura. Por último escribí mis datos en el pizarrón y les pedí que me enviaran un correo electrónico para poder agregarlos a la carpeta compartida de Dropbox, donde podrían encontrar el programa y todas las lecturas del semestre, las cuales también se hallaban en la biblioteca de la facultad. Al término de lo anterior y de la resolución de pequeñas dudas que surgieron, di por terminada la clase.

- Clase 2, “Naturaleza y características del signo lingüístico (signo, significante y significado)”

Como ya había mencionado previamente, la mayoría de las clases que elegí fueron de los temas correspondientes a gramática, sin embargo, en el último semestre decidí impartir también el tema de *signo lingüístico*. Comencé la clase preguntándoles a los alumnos si el texto de Saussure había sido de su agrado y si les había parecido sencillo de leer; casi todos estuvieron de acuerdo con que el texto es ameno y didáctico por los ejemplos que hay en él. Asimismo se habló un poco del autor, Ferdinand de Saussure, les informé que él en realidad no escribió la obra, *Curso de lingüística general*, sino colegas suyos basándose en los apuntes de los alumnos de Saussure; esto último fue de gran interés para los alumnos, ya que no era de su conocimiento.

Después de contextualizar la obra, los alumnos comenzaron a hablar de los conceptos básicos de la lectura y a comentar lo que habían entendido. Nuevamente después de que ellos hubieron hablado, comencé a sistematizar sus ideas y a puntualizarlas. Hasta ese momento me sentí bien y segura dando la clase, a pesar de no haber preparado alguna presentación como sí lo hice para el resto de las sesiones. Sin embargo, cuando terminé de definir los conceptos referentes al signo lingüístico, uno de los alumnos me hizo un par de preguntas acerca del *carácter lineal del significante*, las cuales me fueron difíciles de contestar, es decir, mi respuesta fue un poco atropellada y no tan clara, lo que me hizo sentir insegura y nerviosa por unos momentos. A pesar de que el alumno dijo que su duda había sido resuelta, pienso que no lo hice tan bien en realidad. Posteriormente el resto de la clase continuó muy bien. Los alumnos me entregaron sus tareas y la clase terminó.

- Clase 3, “Fonética y fonología” y “La sílaba y su acentuación”

Este semestre se caracterizó por la serie de temblores que hubo en el país y que afectó principalmente a Oaxaca y a la Ciudad de México. Por la suspensión de clases que hubo posteriormente al terremoto del 19 de septiembre, la Mtra. Elia Sánchez y yo nos dimos a la tarea de reorganizar ciertos temas del programa y omitir otros a causa de la reestructuración del semestre en la facultad. En esta clase se decidió juntar dos temas, los cuales fueron *fonética y fonología* y *la sílaba*. Dado el número de temas, la clase tuvo que llevarse a cabo de forma más rápida y puntual, por lo que en esta ocasión los alumnos no presentaron en conjunto el tema, sino que yo comencé la exposición de ésta con ayuda de

una presentación sobre *fonética* y *fonología* que tenía ya desde hace un par de años y la cual modifiqué y mejoré.

La clase comenzó abordando ambos conceptos y su diferencia, así como su objeto de estudio. Para efectos prácticos del programa, se explicó que sólo estudiaríamos los *fonemas* del español, más no los *fonos* ni *alófonos*, cuyos conceptos, sin embargo, expliqué brevemente. Proseguí explicando las características de los fonemas vocálicos y consonánticos y enseñando a los alumnos la tabla completa de éstos en el Alfabeto Fonético Internacional. Es preciso comentar que fue de gran interés para ellos saber que una de las causas por las que mucha gente tiene mala ortografía se debe a la existencia de dos grafías o más para un solo fonema.

En la segunda hora de clase, abordé el tema de la *sílaba*, el cual me resultó un poco difícil, ya que era la primera vez que lo daba, sin embargo todo transcurrió bien, ya que los alumnos no tuvieron dificultades con el tema a excepción conceptos nuevos como las partes de la sílaba —*ataque*, *núcleo* y *coda*—, así como con el número de combinaciones de vocales y consonantes que puede haber en una sola sílaba. Para esta clase se diseñó un breve material didáctico de apoyo en clase con tres ejercicios, los cuales resolvieron en equipos de tres personas; el primer ejercicio fue sobre la diferencia entre *fonética* y *fonología*, así como su objeto de estudio; en el ejercicio 2 los alumnos debían transcribir algunas palabras con fonemas y, por último, en el ejercicio 3 debían escribir una palabra para cada combinación de los 18 tipos de sílaba. La Mtra. Sánchez y yo estuvimos ayudando y orientando a los alumnos a lo largo del ejercicio. Sin embargo, nuevamente a causa del tiempo, sólo pudimos revisar los ejercicios 1 y 2 y la mitad de las combinaciones de sílabas; el resto de ellas se quedó como tarea extra y la clase terminó.

- Clase 4, “Morfología: flexión, derivación y composición”

En esta clase utilicé la misma presentación de Keynote que había usado el año anterior, por lo que nuevamente expliqué los procesos morfológicos de *flexión, derivación, composición y parasíntesis*. A diferencia del semestre pasado, expliqué de manera más rápida los procesos y omití la última diapositiva de la presentación, el capítulo 68 de *Rayuela*. Esto se debió a que añadí dos actividades más después de la explicación teórica. En la primera de ellas se pidió a los alumnos que formaran dos equipos y, usando los pizarrones del salón en cada extremo del mismo, hicieran una fila y escribieran los prefijos y sufijos del español que conocieran. Como sólo tenían unos cuantos minutos para que escribieran los afijos, la actividad fue dinámica y divertida. En conjunto comenzamos a revisar los afijos y pedí que diesen ejemplos donde se usasen estos prefijos y sufijos; se hizo énfasis en los que tienen más de un significado como el prefijo *in-* (negación/privación, dentro de, intensificación).

Por último, en equipos de tres personas, resolvieron un ejercicio impreso que constó de cuatro actividades; en la primera los alumnos debían analizar la información de los morfemas flexivos de una serie de palabras; en la siguiente debían analizar varias palabras para identificar los distintos morfemas que las conforman (prefijo, infijo y sufijo), así como señalar el lexema; en la tercera actividad, a partir de una serie de palabras, los alumnos debían derivar tantas otras como pudiesen y, en la cuarta y última actividad, tenían que trabajar el proceso de composición con las secuencias verbo+sustantivo, sustantivo+sustantivo, adjetivo+adjetivo, sustantivo+adjetivo. Después de unos quince minutos revisamos en conjunto y en cada reactivo se solicitó a un alumno que diese su

respuesta y en caso de ser incorrecta otros alumnos podían participar. Posteriormente se dio respuesta a algunas dudas que surgieron y después terminó la clase.

- Clase 5, “Oraciones compuestas subordinadas”, (oraciones subordinadas sustantivas)

La clase comenzó pidiendo a los alumnos que comentasen brevemente la lectura indicada; dijeron que ésta les había parecido sencilla, pero que aún tenían algunas dudas al respecto. En esta generación utilicé nuevamente la presentación de Keynote que ya tenía y procedí a explicar cómo las oraciones sustantivas dependen del verbo de la oración principal, habiendo un suerte de desdoblamiento del verbo y de lo que se quiere expresar; se comentó nuevamente que este tipo de oración sustituye a los sustantivos de la oración principal y realiza sus funciones (*sujeto, objeto directo y objeto indirecto*).

Al revisar oralmente los ejemplos de las oraciones, pedí voluntarios para el análisis de cada una, para lo cual debían comentar cuál era el verbo principal, dónde terminaba la oración principal y cuál era la oración subordinada con su correspondiente verbo; se preguntó además qué tipo de función realizaba la segunda oración. Nuevamente se hizo énfasis en los usos con infinitivo y su análogo *completivas de infinitivo* en griego y latín. Posteriormente los alumnos realizaron solos una actividad de 10 oraciones; después éstas fueron revisadas entre todos y, tras la resolución de algunas dudas, terminó la clase.

III.4. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas

Como exalumna y ayudante de la Mtra. Elia Sánchez, noté que su estilo de trabajo en el aula difiere del de la mayoría de los profesores del Colegio. Sin elaborar juicios de valor al respecto, se puede decir, de manera general, que la maestra no sigue el método de enseñanza tradicional basado en la cátedra o método expositivo, sino en la forma de enseñanza colaborativa entre profesor y alumno, o bien, método de discusión. A diferencia de la cátedra, donde la exposición de los temas es unilateral y donde no hay interacción entre alumno y profesor,

el método de discusión se caracteriza por el análisis colectivo de problemas, en los que se promueve un intercambio de ideas, opiniones y experiencias, sobre la base de los conocimientos teóricos que poseen los estudiantes, y se logra una visión integral del problema y su solución colectiva, la asimilación crítica de los conocimientos y el esclarecimiento de la posición propia y de los distintos enfoques.¹⁰⁷

Es, por lo tanto, importante discernir cuáles son las estrategias llevadas a cabo a partir de este método, el cual yo también seguí en los semestres en los que fui ayudante.

De acuerdo con Julio Pimienta “las estrategias de enseñanza-aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Con base en una secuencia didáctica que incluye inicio, desarrollo y cierre, es conveniente utilizar estas estrategias de forma permanente tomando en cuenta las competencias específicas que pretendemos contribuir

¹⁰⁷ Seijo, Iglesias e Hidalgo, *Métodos y formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus potencialidades educativas*, p. 8, consultado el 10.09.18. en: <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n2/hmc090210.pdf>

a desarrollar”,¹⁰⁸ es decir, son herramientas que ayudan al docente a conducir de mejor manera a los estudiantes en la adquisición de los conocimientos en clase; asimismo se deben tener en cuenta las preguntas *¿Qué es?*, *¿Cómo se realiza?* y *¿Para qué se utiliza?*, con el fin de sistematizar sus funciones y fines. Igualmente es importante hacer énfasis en las tres partes de la estructura de la clase: el *inicio*, *desarrollo* y el *cierre*. En estas tres fases las *estrategias de enseñanza-aprendizaje* difieren en naturaleza y finalidad.

Para fines prácticos en el desarrollo de esta sección, describiré las estrategias que fueron utilizadas; hay que tomar en cuenta que muchas de las estrategias no son exclusivas de una u otra parte de la clase y pueden ser combinadas entre sí. He de mencionar que, principalmente gracias a la Mtra. Elia Sánchez, así como a mi experiencia como maestra de ELE¹⁰⁹ y de alemán, me he decantado por la combinación de métodos de discusión y comunicativos y no sólo por los expositivos o catedráticos.

- Inicio de clase

Lluvia de ideas: “Es una estrategia grupal que permite indagar u obtener información acerca de lo que un grupo conoce sobre un tema determinado.”¹¹⁰ Esta estrategia la utilicé en varias ocasiones, pero especialmente en la clase 1 del semestre 2018-1. Como describí en la bitácora de clases, pedí a los alumnos que me diesen definiciones o ideas acerca de tres conceptos: lingüística, gramática y lengua. Esta estrategia ayuda al profesor a detectar

¹⁰⁸ Pimienta, *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*, p. 3.

¹⁰⁹ Español como lengua extranjera.

¹¹⁰ *Op. cit.*, p. 4.

los conocimientos previos de los alumnos; asimismo no sólo sirve para “romper el hielo” en una primera clase, sino también para motivar a los alumnos a participar y a generar conocimiento y conclusiones colectivas.

Preguntas: las preguntas, como estrategia de enseñanza, suponen cuestionamientos que impulsan el pensamiento crítico y la resolución de problemas entre los alumnos. Entre sus propósitos se encuentran la indagación de conocimientos previos; la profundización en un tema; la potencialidad del aprendizaje a través de la discusión y el análisis de la información.¹¹¹ A continuación se muestran los dos tipos de preguntas más frecuentes con ejemplos correspondientes:

- A. Preguntas-guía. Con base en un tema previo las preguntas se formulan por parte del maestro haciendo referencia a ideas generales, detalles y datos. Todas estas preguntas son estructuradas a partir de la diversidad de adverbios y pronombres interrogativos (quién, por qué, cuándo, cómo, qué, para qué, etcétera), solicitando, de este modo, información de diversa índole. Tomando en cuenta el sistema de enseñanza de la Mtra. Elia Sánchez, utilicé este tipo de preguntas para guiar la discusión y estructurar la lectura o tema correspondiente de la clase. Se pueden emplear para dar un inicio afectivo y para introducir el tema; ejemplos: “¿Qué les pareció el texto que leyeron?”; “¿Cuál es la idea principal del texto?”; “¿A qué se refiere Saussure con *arbitrariedad*?”.
- B. Preguntas exploratorias. Las preguntas exploratorias tienen la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico y el análisis ante situaciones hipotéticas. Estas preguntas no

¹¹¹ *Ibidem*, p. 8.

sólo se utilizan en el inicio de clase, sino también en el desarrollo de la misma. En alguna ocasión los alumnos discutieron sobre la doble negación del español. Ejemplo: alumno— “Decir *no hay nadie* es incorrecto”; yo le formulé algunas preguntas como: “¿Por qué es incorrecto?”, “¿Aun así se entiende el mensaje?”, “Si lo dijeras de distinta manera, ¿no sonaría extraño?” En varias clases algunos alumnos incurrieron en este tipo de comentarios, naturalmente por la tendencia cultural que existe de analizar las cosas de manera binaria como buenas o malas, blancas o negras. La Lingüística, por supuesto, es una disciplina que analiza la evolución de la lengua no como algo correcto o incorrecto, sino como la fenomenología de la misma, es decir de los eventos, circunstancias y razones por los que se origina una determinada expresión o un uso. La Mtra. Sánchez en lugar de calificar, asimismo, la participación de un alumno como correcta o incorrecta, la dirige, por medio de preguntas exploratorias o mejor dicho, mayéuticas, al análisis del fenómeno para poder entender los fundamentos de la expresión utilizada. Esta estrategia, en particular, es de gran importancia para sentar una base de confianza y respeto que provea una interacción entre maestro y alumno, en la cual éste sea guiado de manera amable y pedagógica.

- Desarrollo de clase

Debate. Aunque el debate es una estrategia que debe planearse, estructurarse en equipos y elegir un tema y un moderador,¹¹² a causa de la naturaleza del método de enseñanza de la Mtra. Sánchez, en la cual el tema a estudiar se debe estructurar entre todos los alumnos

¹¹² *Ibidem*, p. 109.

y de forma participativa, muchas veces las clases se tornaban en un debate, en caso de que los alumnos tuviesen opiniones distintas respecto al tema y sus derivados. La maestra y yo siempre permitimos las participaciones de los alumnos en tanto éstas tuvieran relación con el tema correspondiente. En algunas de las clases que yo impartí llegó a suscitarse la misma situación y, en caso de originarse un debate entre los alumnos, la maestra o yo fungimos como moderadoras.

Aprendizaje in situ. Tal como indica su nombre, esta estrategia promueve el aprendizaje en el entorno mismo donde se encuentran el maestro y los alumnos.¹¹³ De este modo, como todo ámbito humano es lingüístico en esencia, esta estrategia funciona para cada tema y momento de la enseñanza de esta disciplina. En particular repetí en un par de ocasiones una estrategia de la Mtra. Elia Sánchez, al enseñar el tema de fonética y fonología. Pedí a los alumnos que repitieran los fonemas del español y trataran de ser conscientes de cómo actuaba su cuerpo al pronunciarlos, es decir, debían ubicar la posición de la lengua en el paladar, el canal por dónde salía el aire, entre otros. Esto, sin duda, es una estrategia que brinda practicidad a los temas teóricos y permite a los alumnos interiorizar la lengua y desarrollar la conciencia lingüística y corporal.

Cuadro sinóptico. En el momento de dar clase la organización de la información debe hacerse de manera efectiva y práctica; el uso del pizarrón no es sólo una manera gráfica de estructurar la clase, sino que también facilita la adquisición de los conocimientos a los alumnos. A partir de la localización de los conceptos principales de un tema, se derivan o

¹¹³ *Ibidem.* p. 151.

subordinan otros de manera ordenada y de izquierda a derecha; las llaves señalan estas relaciones.¹¹⁴ A continuación se muestra a modo de ejemplo un cuadro sinóptico de clases de palabras. A partir del tema “Clases de palabras” se desglosan las 9 categorías y sus tipos; todas ordenadas de forma jerárquica.

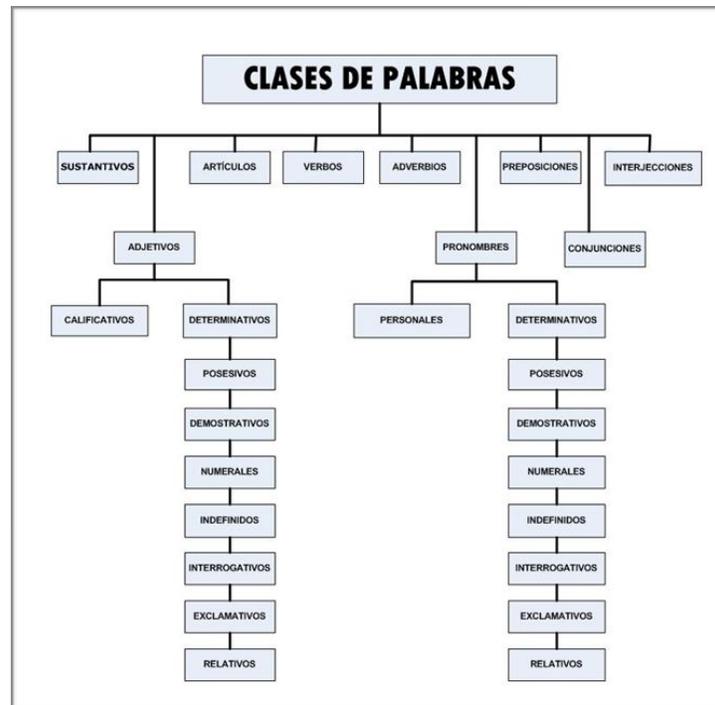


Fig. 23. Ejemplo de cuadro sinóptico¹¹⁵

Esta estrategia fue utilizada en varias ocasiones, sobre todo en temas de gramática como el anterior; es de gran ayuda para sintetizar información y memorizar conceptos.

¹¹⁴ *Ibidem.* p. 24.

¹¹⁵ *Clases de palabras*, en: http://apunteslenguacoria.blogspot.com/p/clases-de-palabras_22.html, Consultado el 12.09.18.

Cuadro comparativo. “El cuadro comparativo es una estrategia que permite identificar las semejanzas y diferencias de dos o más objetos o hechos.”¹¹⁶ Asimismo es importante definir la conclusión o juicio de valor a partir de esta comparación. En el tema correspondiente a “Comunicación animal y lenguaje humano”, mientras la Mtra. Elia dirigía la clase y los alumnos participaban, yo iba anotando en el pizarrón las características del código de comunicación de los animales y las de la lengua humana en dos columnas correspondientemente. Como ejemplo, anoté: “Se necesita de ciertas condiciones físicas para llevar a cabo la comunicación tales como la luz. La comunicación animal, en efecto, requiere en múltiples ocasiones de esta condición, mientras que la comunicación oral entre humanos no requiere de nada a excepción de aire, su canal oral.” Tales diferencias y semejanzas llevaron a los alumnos a percibir que la comunicación animal es un sistema de signos físicos que no se pueden descomponer; el lenguaje humano, por el contrario, es oral y descifrable, entre otras características.

Otras estrategias. Existen otras estrategias que se relacionan con la conducción de la clase y no tanto con la forma de exponer los temas. Como se mencionó anteriormente el uso del pizarrón como estrategia didáctica es importante; en él se vierten de forma integral conceptos, contenidos y ejemplos de forma esquemática y organizada; además el orden y los tiempos para su uso son importantes. También ha de tomarse en cuenta la interacción de los alumnos con el pizarrón. Es decir, su uso no debe ser exclusivo del profesor, sino también de los alumnos. Que los alumnos pasen al pizarrón tiene distintas ventajas como el uso comunitario de éste con el docente, la motivación e incremento del interés, la

¹¹⁶ Pimienta, *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*, p. 27.

dinámica que se promueve y la participación activa. En la mayoría de las clases que impartí pedí a los alumnos que pasaran principalmente a resolver ejercicios; asimismo, como se describe en la bitácora de clases, en la cuarta clase del semestre 2018-1 correspondiente a los procesos morfológicos, los alumnos pasaron al pizarrón a escribir los afijos del español que conocían. Lo anterior no sólo los motivó y divirtió, sino que también proveyó de dinamismo e interés a la clase. Cuando los alumnos se sienten tomados en cuenta y partícipes del conocimiento en construcción, su aprendizaje se torna significativo.

- Cierre de clase

Resumen o síntesis. Es importante que, hacia el final de la clase, haya una recapitulación breve de las ideas principales y conclusiones a las que se llegó; lo anterior afianza y comprueba los conocimientos nuevos de los alumnos.¹¹⁷ Tanto en las clases de la maestra titular, como en las que yo impartí, resumíamos la información al final de la sesión, salvo por algunas veces en las que el tiempo no fue suficiente.

Preguntas de comprobación. Además de la síntesis de la clase, se puede hacer uso de preguntas breves sobre el tema estudiado; esto ayuda a los alumnos a tener presentes los conocimientos nuevos y a afianzarlos más.¹¹⁸ Por ejemplo, al término de la sesión

¹¹⁷ Cárdenas, Coronel, Mezarina y Ñaupari, *Estrategias para el cierre de la clase*, p. 4, en http://uccontinental.edu.pe/recursos-aprendizaje/documentos/boletines/17Estrategias_para_cierre_clase.pdf, consultado el 13.09.18.

¹¹⁸ *Ibidem*, pp. 5 y 6.

correspondiente al signo lingüístico, pregunté a los alumnos “¿Qué es entonces el *signo lingüístico*?”, “¿De qué partes o caras se compone y a qué hacen referencia?”.

Resolución de dudas. Por último, es importante comprobar que los alumnos no tengan dudas y, de haberlas, resolverlas puntualmente.

III.5. Identificación de problemas

Si bien las metas principales del ayudante de profesor son el auxilio a éste y el propio desarrollo como docente, no debe ignorarse el hecho de que esta función también requiere de una postura crítica y analítica para un óptimo desenvolvimiento profesional. Lo anterior, desde luego, se relaciona intrínsecamente con el profesor titular y los alumnos, quienes son los sujetos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de la recapitulación y el análisis que he hecho en el desarrollo de este informe, me pareció no sólo pertinente, sino también necesario el hecho de enunciar las debilidades y fortalezas que tanto la Mtra. Elia Sánchez como yo hemos observado en las generaciones en las que la he ayudado, pues la realización de este informe puede ser, de manera secundaria, un aporte para el mejoramiento de la realidad educativa de los alumnos de la licenciatura.

Con base en las sesiones de clase, en la revisión de tareas y exámenes y en el registro objetivo de calificaciones, es posible ubicar las dificultades que han presentado los alumnos en la asignatura y lo que se puede definir a partir de ello es que los alumnos

de Letras Clásicas requieren de un mayor desarrollo de sus habilidades lingüísticas para alcanzar un óptimo desarrollo en esta carrera.

Como ya se mencionó en lo referente a la prueba EXHALING, el antecedente de los alumnos que ingresan a la licenciatura es el de un déficit de habilidades en relación con su lengua materna, el español. Estas deficiencias lingüísticas alcanzan también el desempeño y resultados de los alumnos en esta materia en particular y, en general, posiblemente suceda lo mismo en otras materias de la licenciatura.

Tal como se encuentra en la descripción del programa de la asignatura, la primera parte de éste consiste en la adquisición y estudio de los conceptos y las teorías básicas en cuanto al estudio de la lengua y su disciplina, la Lingüística. La segunda parte se constituye por el estudio de los niveles fonético-fonológico, morfológico y sintáctico del español. Por último, la tercera parte del programa está destinada al estudio de la semántica y de la pragmática, así como de temas más concretos como la sincronía y la diacronía, la relación entre lengua y literatura y los actos del habla; cada una de estas tres partes del programa es evaluada con un examen parcial.

A continuación se muestran las medias de porcentaje de los resultados de los tres parciales en dos generaciones de estudiantes:

	Semestre 2017-1	Semestre 2018-1	Total
1er examen parcial	70.7%	69.8%	68.7%
2do examen parcial	62.7%	69.1%	64.4%
3er examen parcial	67.8%	65.8%	67.1%

Fig. 24. Medias de porcentaje de los exámenes parciales de ambas generaciones

Por una parte, a pesar de que en la generación 2018 los resultados del tercer parcial son los más bajos, la media total del segundo parcial de ambas generaciones es la más baja de los tres exámenes. Por otra parte, también se tienen los resultados del primer examen parcial en los cuales puede observarse que, si bien tienen la media de porcentaje más alta de los tres exámenes, la calificación es apenas aprobatoria y bastante baja en relación con una escala de 1 a 10.

Los resultados son indicadores que reafirman, tal como se demuestra en el EXHALING, que los alumnos tienen déficits de conciencia lingüística, lo cual es relevante para esta materia en particular y para nuestra carrera en general, pues como explica Munguía:

la conciencia lingüística no solo implica usar bien el lenguaje, sino fundamentalmente ser capaz de considerar la lengua materna como objeto de estudio y de reflexión, con el fin de conocer de manera explícita los principios que rigen su gramática y, como consecuencia, se esperaría que los individuos pudieran desarrollar con mayor facilidad, su capacidad personal para emplear adecuadamente el léxico y los distintos tipos de construcciones sintácticas complejas en el lenguaje que exige el medio académico.¹¹⁹

Un ejemplo de estas dificultades en los primeros semestres es que los alumnos, al estudiar las declinaciones del griego y de latín, no logran relacionar estos conceptos (nominativo, acusativo, dativo, ablativo, vocativo) con las funciones sintácticas del español (sujeto, objeto directo, objeto indirecto, complemento adnominal, etc.), debido a que

¹¹⁹ González, "Conciencia Lingüística", *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*, p. 186.

desconocen estos términos y funciones del español porque en la escolaridad previa no los estudiaron o su estudio fue muy superfluo.¹²⁰

En conclusión, es necesario tomar conciencia del contexto educativo previo de los alumnos al ingresar a la carrera. Como pudo verse en la descripción del perfil de ingreso de Letras Clásicas, las habilidades esperadas son irreales de acuerdo con los resultados que arroja el Examen de Habilidades Lingüísticas y los mismos resultados que develan los exámenes parciales de esta asignatura. La Mtra. Elia Sánchez menciona respecto al EXHALING que “Los resultados presentados son un indicador claro de que las instituciones de educación superior, receptoras de estos estudiantes, deben poner en práctica programas que los apoyen para alcanzar un nivel adecuado a los estudios que están por iniciar; de lo contrario, resultará difícil alcanzar el perfil de egreso de los programas de estudios de las carreras que ofrecen.”¹²¹

Una propuesta al respecto para los estudiantes de Letras Clásicas podría ser la creación de estrategias que consideren estos déficits y su posible subsane. Un curso propedéutico intensivo de lengua española que se llevara a cabo semanas antes del ingreso de las generaciones a la facultad podría ser una estrategia a desarrollar, pues si bien no se cuenta con elementos de prueba que sostengan esto, sí hay pruebas en relación

¹²⁰ González, “Comentarios y recomendaciones sobre la enseñanza del español como lengua materna en el Sistema Educativo Nacional”, *op. cit.*, pág. 223. Se deben tener en cuenta las reformas implementadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en las cuales el estudio de la lengua se modificó, reduciendo el conocimiento de la gramática al típico *sujeto, verbo y predicado*. “A principios de los años 70 del siglo pasado, en México se llevó a cabo una reforma educativa en los niveles de educación básica, media y media superior -como se llamaban en aquel momento- que implicó la desaparición de los contenidos disciplinarios de gramática y de teoría de las lenguas, en las escuelas. Se consideró completamente irrelevante enseñar gramática a los niños; se pensó, por ejemplo, que las nociones gramaticales resultaban inútiles para escribir, hablar y leer bien.”

¹²¹ González, “Comprensión de lectura”, *op. cit.*, p. 180.

con la deficiencia que tienen los alumnos respecto al español y que éste debe ser un primer foco de atención. Tanto el EXHALING como los resultados de los exámenes parciales de esta asignatura pueden ayudar a vislumbrar que existe este problema y que se debe tratar de solucionar. La Mtra. Sánchez menciona que “uno de los principales objetivos de toda evaluación es modificar la realidad pero la evaluación por sí misma no produce cambios. Se requiere que las instituciones involucradas directa o indirectamente con la investigación, usen los resultados de ésta y tomen decisiones a partir de las valoraciones derivadas de la misma”¹²²

¹²² *Ibidem*, p. 7.

IV. REFLEXIONES FINALES

El fin de la modalidad de titulación por informe académico¹²³ es recoger pruebas y resultados de una investigación o proceso académico y presentar conclusiones formales al respecto. En mi caso se trató del proceso académico de ayudantía a la Mtra. Sánchez durante dos semestres.

En el desarrollo de este informe académico me enfrenté ante diversos desafíos en cuanto a la preparación, estructuración y elaboración del mismo. Esto se relaciona con uno de los objetivos de este trabajo, que es servir de documento probatorio sobre la experiencia de ser ayudante de profesor. Al comenzar a elaborar el informe, me di cuenta de que no existía como tal un patrón o guía para la realización de este tipo de trabajos, por lo que tuve que buscar informes académicos de diversos colegios y temas para orientarme al respecto. Estructuré el informe en las siguientes secciones: contexto, tema de la investigación o actividad, descripción del desarrollo de la misma y reflexiones. Esta estructura es útil en la descripción de la ayudantía, pues abarca sus aspectos fundamentales, en particular el de las actividades realizadas, pues esto tiene el fin de que haya mayor conciencia, crítica y metodología pedagógica respecto al desarrollo docente del estudiante.

Asimismo, tras realizar el presente informe, identifiqué tres aspectos importantes sobre mi propio desarrollo como docente. El primero de ellos es que la ayudantía de profesor es una actividad mínima necesaria para formarse como maestro. Con esto me refiero también a que, como ya mencioné en el primer capítulo, es necesaria una

¹²³ Por actividad profesional, artículo académico, de investigación, por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia, por servicio social y por trabajo de campo.

preparación formal para los nuevos profesores universitarios, pues los conocimientos adquiridos en la licenciatura no contienen las bases teóricas pedagógicas necesarias para desarrollarse profesionalmente como maestro de cualquier otra asignatura que no sea “Etimologías grecolatinas del español”. Reconozco lo anterior al haber reflexionado en que, aun con la gran ayuda y guía proporcionadas por la Mtra. Sánchez y con la formación previa que tuve en el DIPELE, en mi desempeño como ayudante me enfrenté a ciertas dificultades que, si bien me ayudaron a mejorar, podría haberlas sorteado de mejor manera teniendo bases pedagógicas más sólidas.

El segundo aspecto es que mejoré mucho mis habilidades y estrategias como profesora gracias a la práctica constante de este rol y a la adquisición paulatina de confianza y seguridad; sin embargo, continúo aprendiendo en la marcha y creo que la actualización y el mejoramiento constante son sumamente necesarios en el desenvolvimiento de esta profesión. El último aspecto es haberme percatado de que, al elaborar el presente informe fui más consciente de los aciertos, errores, objetivos y crecimiento personal que obtuve en la experiencia de ayudantía; este ejercicio de autocritica me ayudó, asimismo, a darme cuenta de la reconfiguración positiva de pensamientos, valores y creencias que hubo en mí. Esto, desde luego, se lo debo no sólo a la experiencia obtenida, sino principalmente a la Mtra. Sánchez, quien siempre me guió y orientó siendo su ayudante y ahora su asesora.

En relación con la población estudiantil de la carrera, se puede concluir que en el área lingüística los alumnos de primer ingreso no cumplen con las expectativas del perfil del aspirante de Letras Clásicas y en general de los estudiantes universitarios. Los conocimientos lingüísticos con los que llega la gran mayoría del alumnado es insuficiente

para desenvolverse con éxito, al menos, en esta asignatura, por lo que es pertinente idear soluciones que mejoren la realidad académica de los alumnos. Si bien esto depende de varios factores externos, es importante enunciarlo como un deber y responsabilidad de esta institución formadora de profesionistas.

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras

Semestre 2017-1
Mtra. Elia Sánchez Gómez
Profesora adjunta: Catalina Manjarrez González

NOCIONES BÁSICAS DE LINGÜÍSTICA (calendario)

Fecha	Sesión	Tema	Lectura
09/08/2016	1a.	Presentación del curso.	Programa de la materia
11/08/2016	2a.	1. Nociones preliminares.	"Comunicación animal y lenguaje humano", Benveniste.
16/08/2016	3a.	1.1. Establecer la distinción entre lenguaje, lengua y habla.	"La facultad natural de adquirir una lengua", García Fajardo.
18/08/2016	4a.	1.1. Establecer la distinción entre lenguaje, lengua y habla.	"El objeto de la lingüística", Saussure.
23/08/2016	5a.	1.2. Rasgos fundamentales de una lengua humana: vía vocal-auditiva, desplazamiento, prevaricación, historicidad, desvanecimiento rápido, retroalimentación total, transmisión irradiada, especialización.	"Qué es una lengua natural", de Company y Flores.
25/09/2016	6a.	1.3. Naturaleza y características del signo lingüístico (signo, significante y significado).	"Naturaleza del signo lingüístico", Saussure.
30/08/2016	7a.	1.3. Naturaleza y características del signo lingüístico (arbitrariedad, inmutabilidad y mutabilidad).	"Inmutabilidad y mutabilidad del signo", Saussure.
01/09/2016	8a.	Repaso	
06/09/2016	9a.	1er. Examen Parcial	
08/09/2016	10a.	2. El estudio de los niveles de estructuración de la lengua y sus unidades.	"Los niveles del análisis lingüístico", Benveniste.
13/09/2016	11a.	2.1. El nivel fonológico.	"Elementos básicos: sonidos, fonemas y grafías", Munguía Zatarain
20/09/2016	12a.	2.2. El nivel fonológico, el fonema, el carácter finito de las unidades fonológicas en el sistema.	"La sílaba y el acento", Munguía Zatarain
22/09/2016	13a.	2.3. El nivel morfológico (el morfema, el concepto de palabra, la morfología)	"Palabra y morfema", Munguía Zatarain
27/09/2016	14a.	2.3.1. Flexión 2.3.2. Derivación 2.3.3. Composición	"Flexión, derivación y composición", Munguía Zatarain
29/09/2016	15a.	2.4. El nivel morfosintáctico y la morfosintaxis (los conceptos gramaticales). El nivel sintáctico y la sintaxis.	"Nociones básicas de sintaxis", Munguía Zatarain
04/10/2016	16a.	2.4. El nivel morfosintáctico y la morfosintaxis (los conceptos gramaticales). El nivel sintáctico y la sintaxis.	"Nociones básicas de sintaxis", Munguía Zatarain

06/10/2016	17a.	2.4.1. Las clases de palabras.	"Clases de palabras", Munguía Zatarain
11/10/2016	18a.	2do. Examen parcial	
13/10/2016	19a.	2.4.2. El concepto de oración. 2.4.3. La oración simple.	"Oración", Munguía Zatarain
18/10/2016	20a.	2.4.4. La oración compuesta (coordinación).	"Clases de conjunciones coordinantes", Munguía Zatarain
20/10/2016	21a.	2.4.5. La oración compuesta (subordinación).	"Clases de conjunciones subordinantes", Munguía Zatarain
25/10/2016	22a.	2.4.6. La oración compuesta (subordinación).	"Clases de conjunciones subordinantes", Munguía Zatarain
27/10/2016	23a.	2.4.7. La oración compuesta (subordinación).	"Clases de conjunciones subordinantes", Munguía Zatarain
03/11/2016	24a.	3er. Examen parcial	
08/11/2016	25a.	3. Semántica y lexicología	"El componente semántico", García Fajardo
10/11/2016	26a.	4. Cambio lingüístico: sincronía y diacronía.	"Qué es un cambio lingüístico", Company.
15/11/2016	27a.	5. Relación entre lenguaje, lengua y habla.	"Costumbres verbales", Swadesh;
17/11/2016	28a.	5. Relación entre lenguaje, lengua y habla.	"Lenguaje, lengua y raza", Sapir.
22/11/2016	29a.	5. Relación entre lenguaje, lengua y habla.	"La literatura", Hockett.
24/11/2016	30a.	Repaso	"Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer", Bosque
29/11/2016		Examen final	

Evaluación

1. Participación en clase 10%
2. Tareas 20 %
3. Tres exámenes parciales: 20% los dos primeros y 30% el tercero

Quedarán exentos del examen final los alumnos que tengan promedio mínimo de 9.0 en los tres criterios de evaluación

Bibliografía obligatoria

- BENVENISTE, Émile (1971): *Problemas de lingüística general*. (Vols. I y II) México, Siglo XXI.
- COMPANY COMPANY, Concepción y Marcela Flores Cervantes (2002): *Fonética y fonología históricas*, México, UNAM.
- COMPANY COMPANY, Concepción (2003); "Qué es un cambio lingüístico", en *Cambio lingüístico y normatividad*; (Coord. Fulvia Colombo y María Ángeles Soler), México, UNAM.
- GARCÍA FAJARDO, Josefina (2007): *Introducción al lenguaje. De los sonidos a los sentidos*, México, Trillas.
- HOCKETT, Charles (1971): *Curso de lingüística moderna*, Buenos Aires, Eudeba
- IRIBARREN, Mary. C. (2005) *Fonética y fonología españolas*, Madrid: Síntesis.
- MUNGUÍA ZATARAIN, Irma (2016): *Gramática de la lengua española: clases de palabras*, México, Gedisa.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1998^{12a}): *Curso de lingüística general*, México, Fontamara.
- SAPIR, Edward (2004^{12a}): *El lenguaje*, México, FCE.
- SWADESH, Mauricio (2004): *El lenguaje y la vida humana*, México, FCE.
- VARELA ORTEGA, Soledad (1990): *Fundamentos de morfología*, Madrid, Síntesis.
- _____ (2005) *Morfología léxica: la formación de palabras*, Madrid, Gredos.

Bibliografía complementaria

- ALARCOS Llorach, Emilio (1994): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- _____ (1976): *Fonología española*, Madrid, Gredos.
- BELLO, Andrés y Rufino J. CUERVO (1960): *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires, Sopena.
- BOLAÑO, Sara (): *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*, México, Trillas.
- CANO Aguilar, Rafael (1981): *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*, Madrid, Gredos.
- CASSANY, Daniel (1991), *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- COSERIU, Eugenio (1986): *Introducción a la lingüística*, Madrid, Gredos.
- _____ (1967): *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.
- DI TULLIO, Ángela (1997): *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, EDICIAL.

- GARVIN, P. y Yolanda Lastra (eds.). *Antología de estudios etnolingüística y sociolingüística*, México: IIA-UNAM, 1984.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (1996): *Introducción a la semántica funcional*, Madrid: Síntesis.
- HIDALGO NAVARRO, A. y M. QUILIS MERÍN (2004): *Fonética y fonología españolas*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- HOCKETT, CHARLES (1984): *Introducción al lenguaje y a la lingüística*, Barcelona, Teide.
- JAKOBSON, R. y M. HALLE (1967) *Fundamentos del lenguaje*, Madrid: Ayuso.
- JUSTO GIL, Manuel (1990) *Fundamentos del análisis semántico*, Santiago de Compostela, Colección LALIA, número 4.
- KRISTEVA, Julia (1969) *El lenguaje, ese desconocido*, (Trad. María Antoranz), Madrid, Editorial Fundamentos.
- LEVINSON, Stephen C. (1989): *Pragmática*. Barcelona, Teide.
- LYONS, John (1986^{8a}): *Introducción en la lingüística teórica*, Barcelona, Teide.
- _____ (1983): *Lenguaje, significado y contexto*, Barcelona, Paidós.
- _____ (1984): *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona, Taide.
- MALDONADO, Ricardo. "La semántica en la gramática cognoscitiva" en *Revista latinoamericana de pensamiento y lenguaje*, UNAM-UAQ 2, vol. 1, pp. 157-181.
- MALMBERG, Bertil (1981): *Los nuevos caminos de la lingüística*, México, Siglo XXI.
- MARTINET, André (1972): *Elementos de lingüística general*. Madrid, Gredos.
- MILLER, George (1984): *Lenguaje y habla*, Madrid, Alianza.
- PORZIG, Walter (1986): *El maravilloso mundo del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- ROCA-Pons, J (1982^{4a}): *El lenguaje*, Barcelona, Teide.
- _____ (1985^{5a}): *Introducción a la gramática*, Barcelona, Teide.
- ROJO, Guillermo (1983): *Aspectos básicos de sintaxis funcional*, Málaga, Ágora.
- SERRANO, Sebastián (1981): *Signos, lengua y cultura*, Barcelona, Anagrama.

NOCIONES BÁSICAS DE LINGÜÍSTICA (calendario)

Fecha	Sesión	Tema	Lectura
22/08/2017	1a.	Presentación del curso.	Programa de la materia
24/08/2017	2a.	1. Nociones preliminares.	"Comunicación animal y lenguaje humano", Benveniste.
29/08/2017	3a.	1.1. Establecer la distinción entre lenguaje, lengua y habla.	"La facultad natural de adquirir una lengua", García Fajardo.
31/08/2017	4a.	1.1. Establecer la distinción entre lenguaje, lengua y habla.	"El objeto de la lingüística", Saussure.
05/09/2017	5a.	1.2. Rasgos fundamentales de una lengua humana: vía vocal-auditiva, desplazamiento, prevaricación, historicidad, desvanecimiento rápido, retroalimentación total, transmisión irradiada, especialización.	"Qué es una lengua natural", de Company y Flores.
07/09/2017	6a.	1.3. Naturaleza y características del signo lingüístico (signo, significante y significado).	"Naturaleza del signo lingüístico", Saussure.
12/09/2017	7a.	1.3. Naturaleza y características del signo lingüístico (arbitrariedad, inmutabilidad y mutabilidad).	"Inmutabilidad y mutabilidad del signo", Saussure.
14/09/2017	8a.	Repaso	
19/09/2017	9a.	1er. Examen Parcial	
21/09/2017	10a.	2. Niveles de estructuración de la lengua	"Los niveles del análisis lingüístico", Benveniste.
26/09/2017	11a.	2.1. Fonética y fonología: 2.1.1. Fonema y alófono 2.1.2. El carácter finito de las unidades fonológicas en el sistema	"Elementos básicos: sonidos, fonemas y grafías", Munguía Zatarain
28/09/2017	12a.	2.1.3.. Procesos fonológicos: a) Asimilación y disimilación b) Metátesis c) Epéntesis y elisión	"La sílaba y el acento", Munguía Zatarain
03/10/2017	13a.	2.2. Morfología 2.2.1. Morfema y alomorfo 2.2.2. Segmentación morfológica	"Palabra y morfema", Munguía Zatarain
05/10/2017	14a.	2.2.3. Procesos morfológicos a) Flexión b) Derivación c) Composición	"Flexión, derivación y composición", Munguía Zatarain

10/10/2017	15a.	2.4. Sintaxis: El sintagma	"Nociones básicas de sintaxis", Munguía Zatarain
12/10/2017	16a.	2.4. Las clases de palabras y tipos de sintagmas	"Nociones básicas de sintaxis", Munguía Zatarain
17/10/2017	17a.	2.4.1. Las clases de palabras y tipos de sintagmas	"Clases de palabras", Munguía Zatarain
19/10/2017	18a.	2do. Examen parcial	
24/10/2017	19a.	2.4.2. El concepto de oración. 2.4.3. La oración simple.	"Oración", Munguía Zatarain
26/10/2017	20a.	2.4.4. La oración compuesta (coordinación).	"Clases de conjunciones coordinantes", Munguía Zatarain
31/10/2017	21a.	2.4.5. La oración compuesta (subordinación).	"Clases de conjunciones subordinantes", Munguía Zatarain
07/11/2017	22a.	2.4.6. La oración compuesta (subordinación).	"Clases de conjunciones subordinantes", Munguía Zatarain
09/11/2017	23a.	2.4.7. La oración compuesta (subordinación).	"Clases de conjunciones subordinantes", Munguía Zatarain
14/11/2017	24a.	3er. Examen parcial	
16/11/2017	25a.	3. Semántica y lexicología	"El componente semántico", García Fajardo
21/11/2017	26a.	4. Pragmática	"Qué es un cambio lingüístico", Company.
23/11/2017	27a.	4.1. Estructura informativa del discurso	
28/11/2017	28a.	4.2. Actos de habla	
		5. Lingüística variacionista	
		5.1. Sincronía (variedades diafásicas, diatópicas y diastráticas)	
30/11/2017	29a.	5.2. Diacronía: gramática histórica	
05/12/2017	30a.	Repaso	
07/12/2017		Examen final	

Evaluación

1. Participación en clase 10%
2. Tareas 20 %
3. Tres exámenes parciales: 20% los dos primeros y 30% el tercero

Quedarán exentos del examen final los alumnos que tengan promedio mínimo de 9.0 en los tres criterios de evaluación

Bibliografía obligatoria

- BENVENISTE, Émile (1971): *Problemas de lingüística general*. (Vols. I y II) México, Siglo XXI.
- COMPANY COMPANY, Concepción y Marcela Flores Cervantes (2002): *Fonética y fonología históricas*, México, UNAM.
- COMPANY COMPANY, Concepción (2003): "Qué es un cambio lingüístico", en *Cambio lingüístico y normatividad*; (Coord. Fulvia Colombo y María Ángeles Soler), México, UNAM.
- GARCÍA FAJARDO, Josefina (2007): *Introducción al lenguaje. De los sonidos a los sentidos*, México, Trillas.
- HOCKETT, Charles (1971): *Curso de lingüística moderna*, Buenos Aires, Eudeba
- IRIBARREN, Mary. C. (2005) *Fonética y fonología españolas*, Madrid: Síntesis.
- MUNGUÍA ZATARAIN, Irma (2016): *Gramática de la lengua española: clases de palabras*, México, Gedisa.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1998^{12a}): *Curso de lingüística general*, México, Fontamara.
- SAPIR, Edward (2004^{12a}): *El lenguaje*, México, FCE.
- SWADESH, Mauricio (2004): *El lenguaje y la vida humana*, México, FCE.
- VARELA ORTEGA, Soledad (1990): *Fundamentos de morfología*, Madrid, Síntesis.
- _____ (2005) *Morfología léxica: la formación de palabras*, Madrid, Gredos.

Bibliografía complementaria

- ALARCOS Llorach, Emilio (1994): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- _____ (1976): *Fonología española*, Madrid, Gredos.
- BELLO, Andrés y Rufino J. CUERVO (1960): *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires, Sopena.
- BOLAÑO, Sara (): *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*, México, Trillas.
- CANO Aguilar, Rafael (1981): *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*, Madrid, Gredos.
- CASSANY, Daniel (1991), *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- COSERIU, Eugenio (1986): *Introducción a la lingüística*, Madrid, Gredos.
- _____ (1967): *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.

- DI TULLIO, Ángela (1997): *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, EDICIAL.
- GARVIN, P. y Yolanda Lastra (eds.). *Antología de estudios etnolingüística y sociolingüística*, México: IIA-UNAM, 1984.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (1996): *Introducción a la semántica funcional*, Madrid: Síntesis.
- HIDALGO NAVARRO, A. y M. QUILIS MERÍN (2004): *Fonética y fonología españolas*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- HOCKETT, CHARLES (1984): *Introducción al lenguaje y a la lingüística*, Barcelona, Teide.
- JAKOBSON, R. y M. HALLE (1967) *Fundamentos del lenguaje*, Madrid: Ayuso.
- JUSTO GIL, Manuel (1990) *Fundamentos del análisis semántico*, Santiago de Compostela, Colección LALIA, número 4.
- KRISTEVA, Julia (1969) *El lenguaje, ese desconocido*, (Trad. María Antoranz), Madrid, Editorial Fundamentos.
- LEVINSON, Stephen C. (1989): *Pragmática*. Barcelona, Teide.
- LYONS, John (1986^{8a}): *Introducción en la lingüística teórica*, Barcelona, Teide.
- _____ (1983): *Lenguaje, significado y contexto*, Barcelona, Paidós.
- _____ (1984): *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona, Taide.
- MALDONADO, Ricardo. "La semántica en la gramática cognoscitiva" en *Revista latinoamericana de pensamiento y lenguaje*, UNAM-UAQ 2, vol. 1, pp. 157-181.
- MALMBERG, Bertil (1981): *Los nuevos caminos de la lingüística*, México, Siglo XXI.
- MARTINET, André (1972): *Elementos de lingüística general*. Madrid, Gredos.
- MILLER, George (1984): *Lenguaje y habla*, Madrid, Alianza.
- PORZIG, Walter (1986): *El maravilloso mundo del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- ROCA-Pons, J (1982^{4a}): *El lenguaje*, Barcelona, Teide.
- _____ (1985^{6a}): *Introducción a la gramática*, Barcelona, Teide.
- ROJO, Guillermo (1983): *Aspectos básicos de sintaxis funcional*, Málaga, Ágora.
- SERRANO, Sebastián (1981): *Signos, lengua y cultura*, Barcelona, Anagrama.

1. Completen las siguientes oraciones

- a) La fonética estudia _____ y su unidad de estudio se llama _____.
- b) La fonología estudia _____ y su unidad de estudio se llama _____.

2. Transcriban las siguientes palabras con fonemas

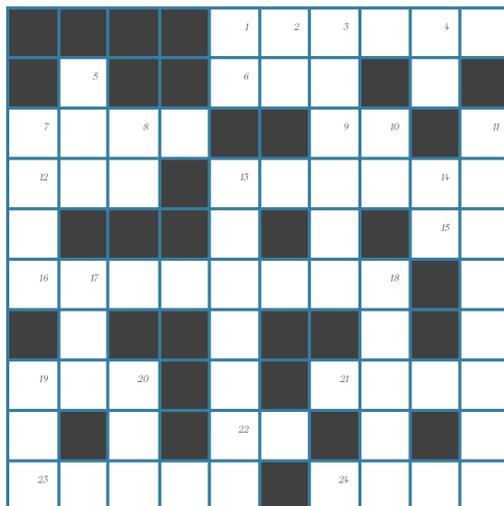
jitomate		calabaza		ferrocarril	
gacela		lluvia		muñeco	
chal		gitana		zanco	

3. Escriban una palabra que contenga una sílaba de las combinaciones posibles del español

<i>Tipo de sílaba</i>	<i>Ejemplo</i>
V	
VV	
CV	
CVV	
CVVV	
CCV	
CCVV	
VC	
VCC	
VVC	
CVC	
CVCC	
CVVC	
CVVVC	
CCVC	
CCVCC	
CCVVC	
CCVVVC	

Elaboró: Catalina Manjarrez

3. Material de apoyo para los temas de fonética y fonología y la sílaba.



1. Superlativo de "malo"
2. Al revés, pronombre de tercera persona de singular de los verbos pronominales
3. Gerundio del verbo "ser"
4. Pronombre personal de primera persona de singular que se usa siempre con preposición
5. Adjetivo plural posesivo de segunda persona de plural
6. Adverbio de modo
7. (Horizontal) tercera persona del singular del presente de subjuntivo del verbo "huir" / (Vertical) tercera persona del singular del futuro simple indicativo del verbo "hacer"
8. Pronombre personal de primera persona del singular que desempeña la función de sujeto
9. Preposición que expresa idea de reposo en relación con el lugar, tiempo, modo...
10. Conjunción coordinada copulativa que indica negación
11. Pronombre personal femenino de primera persona plural
12. Primera persona del singular del presente indicativo del verbo "asar"
13. (Horizontal) forma superlativa del adjetivo "pequeño" / (Vertical) participio irregular del verbo "maldecir"
14. Pronombre personal de objeto directo de la primera persona (no usa preposición)
15. Tercera persona del singular del presente de indicativo del verbo "ser"
16. Masculino plural del demostrativo que designa algo que está lejos de los hablantes
17. Pronombre relativo que puede confundirse con una conjunción (y viceversa)
18. Adjetivo y pronombre posesivo de la tercera persona femenina plural
19. (Horizontal) al revés, tercera persona del plural del presente de subjuntivo del verbo "dar" / (Vertical) al revés, preposición que expresa carencia
20. Contracción gramatical
21. Adverbio temporal
22. Pronombre personal de segunda persona singular con función de sujeto
23. Primera persona del singular del presente de indicativo del verbo "salir"
24. Demostrativo femenino plural que designa algo que está cerca

Crucigrama original: <http://www.xtec.cat/~jgenover/crumorf.htm>

4. Material de apoyo para el tema de categorías gramaticales. Crucigrama adaptado.

1. Escriban la letra del tipo de información que contienen los siguientes morfemas flexivos. (m- modo, t- tiempo, g- género, n- número, p- persona)

- | | |
|------------------------|---|
| 1. Repliqu-emos: _____ | 6. Bail-aría: _____ |
| 2. Polític-as: _____ | 7. Un-os: <u>g (masculino) / n (plural)</u> |
| 3. Aquell-os: _____ | 8. Amarill-as: _____ |
| 4. Servil-es: _____ | 9. Se levant-arán: _____ |
| 5. Nuestr-os: _____ | 10. Suy-as: _____ |



2. Desglosen las siguientes palabras indicando el lexema y los afijos que las componen:

palabra	prefijo	lexema	infijo	sufijo
superficial		superfici-		-al
deshuesado				
subdirectora				
antifascista				
despreciable				
anticapitalismo				
desindustrialización				
transnacional				
interdisciplinario				

3. Deriven las siguientes palabras a la categoría gramatical indicada:

- | | |
|--------------------------------|-------------------------|
| género (adjetivo): | abundante (adverbio): |
| flor (verbo): | estafar (sustantivo): |
| atento (sustantivo): | atraer (adjetivo): |
| pausado (adverbio): | diferente (sustantivo): |
| dibujo (verbo): <i>dibujar</i> | bárbaro (sustantivo): |

4. Compongan una palabra con cada una de las secuencias posibles:

- a) verbo + sustantivo:
- b) sustantivo + sustantivo:
- c) adjetivo + adjetivo:
- d) sustantivo + adjetivo:

Elaboró: Catalina Manjarrez

5. Material de apoyo para el tema de procesos de formación de palabras.

Fonética y fonología

1. Describe los rasgos de los siguientes fonemas

/d/		/m/	
/ts/		/s/	
/o/		/g/	

Morfología

2. Separa en sílabas las siguientes palabras y **subraya** la sílaba tónica

subsuelo		trajeado	
semiautomático		demagogia	
jauría		campeón	

3. Escribe tres ejemplos de cada proceso de formación de palabras y separa los lexemas y morfemas que las compongan

Flexivas	Derivadas	Compuestas	Parasintéticas

Clases de palabras

4. Escribe la categoría gramatical a la que pertenecen las siguientes palabras

aún		sobre		han predicho	
sintético		tal vez		aunque	
ellos		tacto		esto	
antier		deficiente		mías	
gigantismo		cuando		referencia	
observaba		cómo		cincuenta	
¡chin!		anteriormente		según	
aquél		espacial		pero	

Elaboró: Catalina Manjarrez

5. Indica la **clase de palabra** o **categoría gramatical** a la que pertenecen las palabras de la siguiente oración.

Entonces se verá que la liberación de la mujer exige la reincorporación de todo el sexo femenino a la producción social, lo que a su vez requiere de que se suprima la familia individual como unidad económica de la sociedad.

Sintaxis

6. Señala la valencia de cada verbo

platicar		abstenerse	
intercambiar		conseguir	
donar		tirar	
sentenciar		descansar	

7. Escribe una oración que contenga un verbo de las valencias 0 a 3 así como una oración de cualquier valencia que tenga un objeto preposicional.

- 1. (V0) _____
- 2. (V1) _____
- 3. (V2) _____
- 4. (V3) _____
- 5. (V*) _____

8. Subraya en la oraciones la **función sintáctica** que se te pide

- a) Antier estuvieron muy contentos los niños de la colonia. Sujeto
- b) Han nombrado a Barack Obama premio Nobel de la paz. Predicado nominal
- c) El jardín de los cerezos está cerrado. Complemento determinativo
- d) Mañana daré una conferencia en la universidad. Objeto directo
- e) Los permisos de construcción no nos fueron otorgados. Objeto indirecto
- f) La exposición consta de tres colecciones distintas. Objeto preposicional
- g) Dentro de tres días la junta tendrá lugar en la sala de conferencias. Complemento circunstancial

Elaboró: Catalina Manjarrez

6. Actividad de repaso de los temas correspondientes a fonética-fonología, morfología, clases de palabras y funciones sintácticas.

Relaciona ambas columnas escribiendo en las líneas la letra correspondiente

Parte 1

- | | |
|-----------------------------------|---|
| a) Oración con verbo copulativo | 1) La raza era morena. ____ |
| b) Oración con verbo transitivo | 2) El niño lloró con amargura. ____ |
| c) Oración con verbo intransitivo | 3) Corría tres veces por semana. ____ |
| | 4) Compramos fruta en el supermercado. ____ |
| | 5) Regaló una pelota. ____ |

Parte 2

Identifica los sujetos y clasifícalos.

- | | |
|---------------------|--|
| a) Pronombre | 1) El bebé lloró mucho. ____ |
| b) Sintagma nominal | 2) Abre esta puerta aquella pequeña llave. ____ |
| c) Sustantivo solo | 3) El vestido de María es rojo. ____ |
| | 4) Nosotros llevaremos los vasos desechables. ____ |
| | 5) Jaime preparó el examen hace un año. ____ |

Parte 3

El núcleo del sintagma nominal puede ir modificado por:

- | | |
|---|--|
| a) Adjetivo | 1) Marisa, la alumna preferida de la profesora , ____ |
| b) Artículo (u otro determinante) | 2) Las unidas razones. ____ |
| c) Complemento determinativo (genitivo) | 3) Tercer piso. ____ |
| d) Aposición | 4) Un gran hombre. ____ |
| | 5) Una cafetera eléctrica . ____ |
| | 6) Grecia, la cuna de la civilización . ____ |
| | 7) Nuestro antiguo antiguo camposanto. ____ |
| | 8) Esos libros de la derecha . ____ |
| | 9) Aquella casa vieja. ____ |
| | 10) Cien hojas. ____ |

Parte 4

Subraya el sujeto y analiza el resto de las funciones en negritas

- | | |
|-------------------------------|---|
| a) Objeto directo | 1) Le llevé la comida hace rato. ____ |
| b) Objeto indirecto | 2) Las entregaron en el plazo convenido . ____ |
| c) Objeto preposicional | 3) Los impresionó Juan con su perorata. ____ |
| d) Complemento determinativo | 4) No me dio la información . ____ |
| e) Complemento agente | 5) Esas frases no fueron dichas por el emperador . ____ |
| f) Complemento circunstancial | 6) Las peregrinaciones llegaron por la calle de atrás . ____ |
| | 7) Le dio el bebé a esa pareja . ____ |
| | 8) Voy a volver a participar en el concurso . ____ |
| | 9) El juguete de tu hermano se rompió. ____ |
| | 10) Con esa persona jamás voy a estar de acuerdo. ____ |
| | 11) De vez en cuando hace caso a lo que le digo. ____ |
| | 12) Él quiere saber la verdad, díselo . ____ |

7. Tarea para el tema de oración simple.

1. Completa las siguientes oraciones con la conjunción coordinada correcta (**pues, o, y, pero**).

- Ayer fuimos a la librería _____ después a tomar un café.
- Me gustan las películas de Tarantino, _____ la última no superó mis expectativas.
- Te irá bien en el examen, _____ estudiaste mucho.
- Quisiera hoy ir a la exposición _____ al cine.

2. Completa las siguientes oraciones con las conjunciones coordinadas **distributivas**.

- No sabe a qué quiere dedicarse. ¡No le gusta la literatura _____ la medicina, _____ el derecho _____ nada!
- En noviembre _____ comienza a hacer frío, _____ la gente se abriga más, _____ se pone muy nublado...

3. ¿Qué tipo de oración coordinada es? Escribe el inciso.

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> Or. <u>coord.</u> copulativa Or. <u>coord.</u> adversativa Or. <u>coord.</u> disyuntiva Or. <u>coord.</u> <u>ilativa</u> Or. <u>coord.</u> distributiva | <ol style="list-style-type: none"> El niño ya está gritando otra vez, ya está rompiendo sus juguetes... ¡ya tiró la comida! ____ Podemos comprar lo de siempre u otras cosas nuevas. ____ ¡Quiere hacha, calabaza y miel! ____ Hoy no quiero ir a la escuela, ni al gimnasio. ____ La propuesta nos pareció buena, sin embargo el comité rechazó su solicitud. ____ Me llamó desde su casa, por lo tanto debe estar ahí. ____ No sólo me ayudó con la tarea, sino también con el proyecto. ____ Es inteligente, además buena persona. ____ Los muebles ya fueron comprados, pero no se ha efectuado el envío. ____ Esperaré un poco más su respuesta, pues no quiero agobiarlos. ____ |
|---|---|

4. Coloca cada conjunción coordinada en su categoría.

y no obstante	pues no sólo... sino también	ora... ora	no... ni o bien	sin embargo además	asimismo por lo tanto	o sea pero e
copulativas	adversativas	disyuntivas	ilativas	distributivas		

Elaboró: Catalina Manjarrez

8. Tarea para el tema de oraciones coordinadas.

Oraciones adjetivas

1. Subraya con un color la oración principal y con otro la oración adjetiva. 2. Encierra en un círculo el pronombre o adverbio relativo que introduce la oración adjetiva. 3. Escribe si se trata de una oración explicativa o especificativa.

- A. El libro del que te hablé ya está agotado _____
- B. El restaurante ése, cuyas mesas son verdes, no me gustó nada _____
- C. Mi hijo Alberto, quien siempre se inclinó por el dibujo, estudiará Artes Visuales _____
- D. El bosque, donde crecen los árboles de los que te hablé, está precioso _____
- E. La asignatura que más se me complicó fue Historiografía _____
- F. Mi mejor amiga, cuya familia vive en otro estado, se siente muy sola _____ 
- G. La tarea, que está complicadísima, me lleva horas hacerla _____
- H. El libro, el único que necesito, no está en la biblioteca _____
- I. Tú eres la mujer que me hace feliz _____
- J. Tú eres la persona a quien yo regalo mi corazón _____
- K. Veremos a la banda cuya música me fascina _____ 
- L. Ésa es una canción que canto con alegría _____
- M. Ése es el chico con quien colaboré en el proyecto _____
- N. Mi exmejor amigo, de quien ya no quería saber más, regresó a la ciudad _____
- O. El bar, donde ponían metal, ya cerró _____
- P. Desde ese año, en el que nos conocimos, todo mejoró _____
- Q. El chisme del que me enteré resultó ser verdad _____

Elaboró: Catalina Manjarrez

9. Tarea para el tema de la oración adjetiva.

Oraciones sub. sustantivas

Realiza el análisis de las oraciones. **Localiza** todos los verbos y conjunciones; **señala** cuál es la oración principal y cuál la subordinada; por último **escribe** qué tipo de oración sustantiva es. Sigue el ejemplo.

1. De política y religión es mejor no hablar.
2. Se ha demostrado que la producción de carne afecta el medio ambiente.
3. Debemos dar prioridad a que se expidan los pagos.
4. Es necesario que analicemos el proyecto hoy mismo.
5. El nuevo gobierno considera indispensable que se realicen varios ajustes legislativos.
6. ¡Comer tantos dulces te causará caries!
7. Ellas opinan que las elecciones serán fraudulentas.
8. Que no haya asistido el abogado a la reunión probablemente será un problema.
9. El vendedor dijo que no tenían más tallas de ese vestido.
10. Espero con ansias asistir a ese concierto.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Elaboró: Catalina Manjarrez

10. Tarea para el tema de la oración subordinada sustantiva.

Oraciones subordinadas adverbiales

1. Localiza todos los verbos
2. Subraya la oración principal
3. Subraya la subordinada adverbial y señala de qué tipo es (final, modal, local, temporal, causal, concesiva, condicional, consecutiva, comparativa)

- A. Cuando quieras nos vamos _____
- B. Al reaccionar tú de ese modo, conseguirás que se enfade _____
- C. Nos vamos a Corea porque queremos cambiar de ambiente _____
- D. Si de verdad quisieras, conseguirías ya la beca _____
- E. El restaurante ya no está donde me dijiste _____
- F. Resolvió el problema hablando con sus compañeros _____
- G. Me gusta el café aunque no me deje dormir por la noches _____
- H. Exploramos la selva yendo en una camioneta todoterreno _____
- I. Me quiere regañar como si fuera mi padre _____ 
- J. Desde que salí con él no para de llamarme _____
- K. Incluso queriendo ir a la fiesta, no llevaría tacones _____
- L. Laura comió la misma cantidad de tacos que su prima _____
- M. Regresando termino la tarea _____ 

Éstas tienen más de una oración subordinada.

- A. Dijeron en las noticias que anoche llovió tanto que se desbordó el río de la ciudad y causó una inundación _____
- B. Pablo es igual de alto que Sergio, pero menos que Juan _____
- C. Como es el evento más importante, hay que ir de traje _____
- D. Para que puedas competir, aun si no ganas, es necesario que entres duro _____ 

Elaboró: Catalina Manjarrez

11. Tarea para el tema de oraciones subordinadas adverbiales.

BIBLIOGRAFÍA

AVANZINI, Guy, *La pedagogía hoy*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

BEUCHOT, Mauricio, *Introducción a la filosofía de Santo Tomas de Aquino*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas (Cuadernos del Instituto de Investigaciones Filológicas), 2000.

DAVINI, María Cristina (coord.) et al., *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires, Papers Editores, 2002.

GARCÍA, Francisco, *Aspectos de historia social de la lingüística*, Barcelona, Octaedro, 2009.

JAEGER, Werner, *Paideia: Los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura económica, 1987.

KETELE, Jean-Marie de, *Observar para educar: observación y evaluación en la práctica educativa*, Madrid, Visor, 1984.

LEROY, Maurice, *Las grandes corrientes de la Lingüística*, México, Fondo de cultura económica, 1976.

MALDONADO, Hernán y Girón, Delia Argentina, *Didáctica general*, San José, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009.

MARRA, Carol, *Formación de docentes practicantes. Manual de técnicas y estrategias*, Buenos Aires, Troquel, 1998.

MENÉNDEZ, Libertad y Rojo, Laura, "Planeación didáctica", *Introducción a la programación didáctica*, Ciudad de México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1979.

MORENO, Juan Carlos, *Introducción a la Lingüística. Enfoque tipológico y universalista*, Madrid, Síntesis, 1997.

ONTAÑÓN, Paciencia, "Los múltiples campos de la filología", *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, vol. 42-43, 2004-2005.

PIMIENTA, Julio Herminio, *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*, México, Pearson Educación, 2012.

_____, *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*, México, Pearson Educación, 2012.

RUIZ Gaytán, Beatriz, *Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, Junta Mexicana de Investigaciones Históricas, 1954.

ROBINS, Robert Henry, *Breve historia de la Lingüística*, Madrid, Cátedra, 2000.

SERRANO, Sebastià, *La Lingüística: su historia y su desarrollo*, Barcelona, Montesinos, 1999.

UNAM, *La Universidad Nacional Autónoma de México, 1910*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Imprenta Universitaria, 1985.

Fuentes Clásicas

ARISTOTELES, *Tratados de lógica*, I y II, Madrid, Gredos, 1982. (Biblioteca Clásica Gredos, 51)

DIÓGENES, L., *Vidas*, Barcelona, RBA Coleccionables / Biblioteca Gredos, 2009.

PLATÓN, *Diálogos*, Madrid, Gredos, 1988. Vols. II, IV y V.

VARRÓN, *La lengua latina*, Madrid, Gredos, 1998. (Biblioteca Clásicas Gredos, 251).

Diccionarios

CENTRO VIRTUAL CERVANTES, *Diccionario de términos clave de ELE*, https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/

THE TECH TERMS COMPUTER DICTIONARY, <https://techterms.com/>

Recursos en línea

CÁRDENAS, Juan, Elizabeth Coronel, Carlos Mezarina y Fernando Ñaupari, *Estrategias para el cierre de la clase*, Universidad Continental, recuperado de: http://ucontinental.edu.pe/recursos-aprendizaje/documentos/boletines/17Estrategias_para_cierre_clase.pdf

CASTELLANOS, Heloísa, *La educación integral*, recuperado de: https://refractions.plusloin.org/IMG/pdf/La_Educacion_Integral.pdf

EURYDICE, *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial.*, recuperado de: <http://www.ub.edu/obipd/>

GIBBS, Graham, *La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias*, 2001, recuperado de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/11431/11011>

GONZÁLEZ, Rosa Obdulia (coord.) et al., *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la ciudad de México*, 2013, recuperado de: asambleaanuies.ibero.mx/wp-content/uploads/2013/11/

MENÉNDEZ, Libertad, Tesis doctoral: *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudios, títulos y grados. 1990-1994, 1996*, recuperado de:

<http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3535>

SEIJO, Norma, Mercedes Iglesias y Carmen Hidalgo, *Métodos y formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus potencialidades educativas*, Rev. Hum. Med. [online], 2010, vol.10, n.2, recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n2/>

UNAM, Colegio de Letras Clásicas, *Descripción sintética del plan de estudios. Licenciatura en Letras Clásicas*, 1996, recuperado de https://escolar1.unam.mx/planes/f_filosofia/

_____, Colegio de Letras Clásicas, *Mapa Curricular*, recuperado de: <http://clasicas.filos.unam.mx/mapa-curricular/>

_____, Colegio de Letras Clásicas, *Perfiles de ingreso y egreso*, recuperado de: <http://clasicas.filos.unam.mx/perfiles-de-ingreso-y-egreso/>

_____, UNAM. *Demanda e ingreso a bachillerato y licenciatura. 1975-2018*, 2018, recuperado de: http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php

_____, *Estatuto del personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México. Título tercero, artículo 20*, recuperado de: <http://www.dgelu.unam.mx/nac1-1.htm>

UNAM-ENP, *Plan de desarrollo institucional 2014-2018*, recuperado de http://dgenp.unam.mx/direccgral/directora/plan_desarrollo_ENP_2014_2018.pdf.

VRIES, Wietse de et al., *¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios*, 2011, recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista160_S1A3ES.pdf