



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS
SUPERIORES ACATLÁN**

**EL USO DE LOS ADJETIVOS PARA LA EXPANSIÓN DEL VOCABULARIO DEL
ESTUDIANTE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

PRESENTA

JOSUÉ MIRAFLORES MEJÍA

ASESOR: MTRA. EMMA NAVARRETE HERNÁNDEZ

Enero de 2013

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

La presente tesis se la dedico en primer lugar a mis padres, Apolinar y Graciela por haberme
dado su amor y dedicación desde mi primer día de vida.

A mis hermanos David, Obed, Ruth y Marisol, cuya compañía en mi infancia me hizo feliz y
me ayudó a crecer.

A mi amada esposa Rosario, por su amor incondicional y su paciencia infinita que siempre me
han dado ánimos, aun en los momentos difíciles. Gracias por tu apoyo *Pequeña*.

A mis pequeños hijos Ian y Alex, en quienes he encontrado la razón de vivir, y en cuyos
rostros inocentes he podido ver la bondad de Dios.

Asimismo, quiero agradecer a todos mis maestros de la División SUA por el conocimiento
brindado sin esperar nada a cambio.

A mi asesora de Tesis, Maestra Emma Navarrete, gracias por sus valiosos comentarios y por
el tiempo dedicado a cada revisión.

A mis sinodales, gracias por el interés y el tiempo dedicado a leer este trabajo de tesis.

Gracias a todos ustedes por haberme ayudado a hacer mi sueño realidad.

ÍNDICE

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. CONTEXTO DE LA METODOLOGÍA.....	5
1.1. CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN	5
1.2. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN	5
II. BASES TEÓRICO-CONCEPTUALES.....	7
2.1. LA PERCEPCIÓN DEL MUNDO A TRAVÉS DEL LENGUAJE	8
2.1.1. <i>La hipótesis Sapir-Whorf</i>	8
2.1.2. <i>La teoría de la Gestalt en cuanto a la relación figura-fondo</i>	14
2.1.3. <i>La Gramática Universal de Chomsky y su materialización en la lengua inglesa</i>	22
2.2. LA RELACIÓN ADJETIVO-SUSTANTIVO EN LA SINTAXIS ESPAÑOLA E INGLESA.....	36
III. LOS ADJETIVOS Y SUS FUNCIONES EN LA LENGUA INGLESA	45
3.1. EL PAPEL DE LOS ADJETIVOS.....	48
3.1.1. <i>Conceptualización del adjetivo</i>	48
3.1.2. <i>Función sintáctica del adjetivo</i>	72
3.1.3. <i>Proyección conceptual del adjetivo a otras categorías sintácticas</i>	75
3.2. CLASIFICACIÓN DE LOS ADJETIVOS	82
3.2.1. <i>Tipos de adjetivos</i>	82
3.2.1.1. Adjetivos concretos	83
3.2.1.2. Definición.....	83
3.2.1.3. Clasificación.....	89
3.2.2. <i>Adjetivos abstractos</i>	92
3.2.2.1. Definición.....	92

3.2.2.2.	Clasificación.....	98
3.3.	DIFERENCIAS Y RELACIONES ENTRE LAS PALABRAS CONCRETAS Y ABSTRACTAS	100
IV.	LOS ADJETIVOS COMO METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS	107
4.1.	BREVE DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA	108
4.2.	BENEFICIOS A CORTO PLAZO	114
4.2.1.	<i>Asimilación de construcciones prefabricadas</i>	114
4.2.1.1.	El caso específico de los idioms	118
4.3.	BENEFICIOS A LARGO PLAZO.....	126
4.3.1.	<i>Asimilación de la sintaxis inglesa</i>	126
4.3.2.	<i>Desarrollo del vocabulario por combinación</i>	128
4.3.2.1.	Formación de compound nouns (sustantivos compuestos).....	130
4.3.2.2.	Formación de compound verbs (verbos compuestos).....	133
4.4.	BATERÍA DE EJERCICIOS BASADOS EN LA METODOLOGÍA.....	138
4.4.1.	<i>Ejercicio de escritura</i>	140
4.4.2.	<i>Ejercicio de lectura</i>	144
4.4.3.	<i>Expresión oral</i>	146
4.4.4.	<i>Comprensión oral</i>	147
	CONCLUSIONES.....	151
	BIBLIOGRAFÍA.....	157
	BIBLIOGRAFÍA ELECTRÓNICA	160

Índice de Gráficos

Todos los gráficos en este trabajo fueron diseñados por el autor de acuerdo con las necesidades de la investigación.

Gráfico 1: Los adjetivos operando como fondo en un enunciado.	21
Gráfico 2: Desplazamiento del núcleo y el complemento en la construcción de enunciados.	33
Gráfico 3: El desplazamiento conceptual en direcciones opuestas del núcleo y del complemento del enunciado.	35
Gráfico 4: Construcciones que en español utilizan principalmente sustantivos, y en inglés, adjetivos.	40
Gráfico 5: Expresiones que en español utilizan principalmente sustantivos, y en inglés, adjetivos.	41
Gráfico 6: Aprehensión de la realidad a través de su división en macro-segmentos conceptuales.	53
Gráfico 7: Conjuntos de adjetivos unidos por elementos comunes.	63
Gráfico 8: Sistema de inclusión de palabras con base en la hiperonimia.	65
Gráfico 9: Sustantivos abstractos funcionando como encabezados de los adjetivos.	90
Gráfico 10: Comparación de los sistemas de clasificación de los adjetivos.	91
Gráfico 11: Orden de los adjetivos atributivos con respecto al sustantivo.	98
Gráfico 12: Representación de las palabras concretas y abstractas.	101
Gráfico 13: Proceso de construcción del significado guiado por una adjetivo.	104
Gráfico 14: Sustantivos subordinados a un adjetivo por medio de relaciones semánticas.	109
Gráfico 15: Proceso creativo de asignación de sustantivos en un grupo encabezado por un adjetivo.	111
Gráfico 16: Evolución del concepto de naturaleza concreta hasta el plano abstracto.	112
Gráfico 17: Proceso de inclusión de los sustantivos en conjuntos encabezadas por adjetivos.	116
Gráfico 18: Obtención de nuevos sustantivos a partir de construcciones primarias.	116
Gráfico 19: Significados concreto y abstracto de un verbo y un adjetivo.	125
Gráfico 20: Modificación del significado de los complementos por obra del nuevo núcleo <i>tooth (diente)</i>	130
Gráfico 21: Formación de <i>compound nouns (sustantivos compuestos)</i>	131
Gráfico 22: Representación de un plan de clase con base en la función del auxiliar.	136
Gráfico 23: Descripción de la estructura de las presentaciones en formato <i>power point</i>	141

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de inglés como Lengua Extranjera (LE) en México ha seguido un patrón definido y hasta cierto punto previsible en cuanto a la secuencia del contenido se refiere. El primer tema que el alumno estudia al comienzo de su aprendizaje es el *present simple* (*presente simple*), por ser considerado como el concepto más accesible para él en el plano gramatical y semántico. El objetivo principal de seguir esta metodología es establecer firmemente un contexto temporal y de uso, para después incluir dentro de él otros conceptos básicos y necesarios para la instrucción, tales como *tiempo, lugar, descripción, hábitos e información general, etc.*

Una vez establecida esta base conceptual, se espera que el proceso de introducción sucesiva de nuevos temas como el *present continuous* (*presente continuo*) para expresar acciones en progreso o el *going to* (*futuro idiomático*) para mencionar planes e intenciones, no represente ningún problema de comprensión gramatical o semántica para el estudiante, ya que las nuevas estructuras utilizan al verbo *to be* (*ser o estar*) como verbo principal o auxiliar y éste ya ha sido previamente estudiado (y asimilado). Sin embargo, aun cuando a simple vista este orden pareciera lógico y conveniente para el proceso de enseñanza-aprendizaje, los propios medios de ejecución requieren utilizar explicaciones de uso y forma gramatical que sin duda representan para muchos alumnos una mayor dificultad de comprensión que la propia estructura en estudio. Por esta razón, se considera necesario un cambio sustancial de la orientación metodológica, al menos durante los primeros niveles de enseñanza del idioma.

Atendiendo a esta necesidad de cambio, se presenta una propuesta metodológica que, a través del uso adecuado de los adjetivos desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como LE, permita al alumno expandir su vocabulario rápida y efectivamente, así como guiar la formación de su pensamiento en este nuevo sistema lingüístico.

En el primer capítulo de la presente investigación se hará una breve descripción del contexto en el que fue aplicada la metodología. En el capítulo dos se abordarán los elementos teórico-descriptivos que sustentarán al presente trabajo y de los cuales se rescatan algunas premisas valiosas, entre ellas se encuentran *la teoría del relativismo lingüístico*, *la teoría de la Gestalt*, y *la teoría de la gramática universal*, para constituir una serie de principios aplicables al contexto de esta metodología; el más importante de ellos propone que la formación de conceptos se ve influida por la concepción que el individuo tiene del mundo, y por la gramática per se.

A continuación, se hará una descripción breve y sencilla de la manera en que funciona el adjetivo tanto en inglés como en español, esto con el objetivo de mostrar las diferencias sintáctico-semánticas de este tipo de palabras entre ambas lenguas. En el capítulo tres la exposición se concentrará solamente en el adjetivo del inglés. Finalmente, en el capítulo cuatro se presentará una breve descripción de la propuesta metodológica, objeto de este trabajo, haciendo referencia a los beneficios que se aportaron a la población en la que se llevó a cabo su aplicación.

Cabe resaltar que el uso de esta metodología pretende coadyuvar a solucionar problemas de comprensión de la lengua meta en aquellos alumnos hispanohablantes que han sido expuestos

a más de cien horas de estudio del inglés, ya sean adolescentes o adultos, y que aún no pueden llevar a cabo las tareas comunicativas descritas en el nivel *usuario básico*¹ del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). La metodología de enseñanza propuesta se encargaría de desarrollar las bases necesarias para que ellos sean capaces de llevar a cabo las funciones comunicativas correspondientes a su nivel.

¹ Nivel A2: “Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español., 2002, pág. 26)

I. Contexto de la metodología

En este capítulo se delinearán el contexto educativo y social en el que se aplicó la metodología, las características de los participantes, así como las razones por las que se decidió implementarla cuando ésta todavía se encontraba incompleta.

1.1. Características de la institución

La metodología de enseñanza que se explicará a lo largo de este trabajo, fue implementada en una primera fase en una preparatoria privada del municipio de Xonacatlán, en el Estado de México. El objetivo principal de esta metodología era ayudar al alumno a adquirir vocabulario de manera rápida y efectiva, lo cual le permitiría mejorar su desempeño en la tarea de comunicación en la lengua meta. Para poder trabajar esta propuesta metodológica fue necesario diseñar materiales de enseñanza como presentaciones en formato *power point*, prácticas orales y escritas para los estudiantes, así como el audio necesario específico para la actividad a desarrollar. Uno de los mayores retos fue adaptarse a los escasos recursos tecnológicos con que la institución contaba y que dificultaron la aplicación de los materiales. Sin embargo, es preciso señalar que a pesar de la falta de recursos y herramientas para su aplicación, los resultados fueron positivos en el aprendizaje de los estudiantes.

1.2. Características de la población

La metodología fue utilizada en la instrucción de diecisiete estudiantes de preparatoria, cuyas edades iban desde los quince hasta los dieciocho años de edad, de clase social media-baja.

Todos ellos contaban con significativos antecedentes de aprendizaje del inglés, es decir, todos ya habían sido expuestos al idioma en la educación secundaria y algunos de ellos desde la primaria. Sin embargo, su nivel real de desempeño variaba entre nulo y básico. La mayoría de los estudiantes presentaban problemas de comprensión de las estructuras gramaticales del idioma, además de que poseían un vocabulario (activo y pasivo) muy reducido. La inquietud por utilizar la metodología propuesta surgió de la percepción de que durante seis u ocho meses del uso de un método ecléctico para la enseñanza del inglés en la escuela preparatoria, la mayoría de los estudiantes no eran capaces de realizar satisfactoriamente funciones lingüísticas básicas como presentarse a sí mismos, presentar a otros, hablar sobre su familia, su escuela o su trabajo, enumerar sus rutinas, pasatiempos, gustos y preferencias, etc. Por esta razón, se dispuso aplicar esta nueva metodología de instrucción en desarrollo, esperando subsanar muchas de las deficiencias que los estudiantes tenían arraigadas desde hacía ya un buen tiempo.

II. Bases teórico-conceptuales

En este capítulo se sentarán las bases teóricas que servirán de soporte a la propuesta metodológica de este trabajo. Para ello, se examinará la teoría del relativismo lingüístico, también conocida como la hipótesis Sapir-Whorf, se analizarán brevemente los fundamentos que la conforman, prestando especial atención a su postura sobre la concepción del mundo a través del lenguaje. Se debe señalar que en este trabajo se acepta la existencia de un cierto grado de influencia del lenguaje en la configuración cognitiva que del mundo y sus relaciones tienen los hablantes nativos de una lengua, pero no se admite completamente que la configuración del pensamiento sea obra del lenguaje, tal y como lo postulaba el relativismo lingüístico de Edward Sapir; más bien se defiende la idea de que esta influencia sobre el pensamiento no va más allá de la forma de ver las cosas, es decir, lo importante a considerar en cada una de ellas, ya sea individualmente o en conjunto.

Esta noción se apoya en la relación *figura-fondo* de la teoría de la Gestalt, que aplicada al plano lingüístico, permite postular que las personas nativas de distintas lenguas dirigen su atención en diferentes direcciones, i.e., lo importante para unas resulta trivial para otras. Aunque es necesario subrayar que este proceso no obra por sí mismo sino que, como se verá más adelante, es gobernado por la cultura y la comunidad lingüística a las que pertenecen los hablantes. El hecho de que la atención dirigida de los individuos se refleja en la lengua, se apoyará en los dos principios de la teoría de la Gramática Universal (GU) de Chomsky: *the locality principle* (el principio sintáctico de localidad) y *the head parameter* (el parámetro principal).

Finalmente, se condensarán los contenidos revisados en una comparación de la sintaxis de los idiomas español e inglés, específicamente en la relación *adjetivo-sustantivo* y cómo estas palabras se manifiestan de manera distinta en expresiones cotidianas y en construcciones prefabricadas en ambos idiomas. Asimismo, se revisará la distinción del adjetivo en las dos posiciones sintácticas posibles con respecto al sustantivo dentro del sistema de la lengua española e inglesa, pero concentrando el estudio en esta última, para intentar desentrañar el origen de los problemas de comprensión de múltiples adjetivos en ambas posiciones sintácticas.

2.1. *La percepción del mundo a través del lenguaje*

2.1.1. *La hipótesis Sapir-Whorf*

Los lingüistas norteamericanos Benjamín Lee Whorf y Edward Sapir postularon que los seres humanos conciben y entienden la realidad a través de los conceptos y categorías preestablecidas en la mente por su lengua materna (Chase, 1956, pág. vi); en otras palabras, la realidad está ya codificada y es concebida a través de patrones lingüísticos² con formas y significados distintos en cada una de ellas³. Estos dos conceptos son primordiales y constituyen la base de su teoría (Chandler, 1994, párr. 4).

Whorf pudo llegar a estas conclusiones después de estudiar de cerca al idioma hopi (1956, págs. 51-64), una de las lenguas amerindias de Arizona que pertenece a la familia uto-azteca

² Determinismo lingüístico (Parr-Davies, 2001, párr. 1).

³ Relatividad lingüística (Parr-Davies, 2001, párr. 1).

de las lenguas indígenas de Norteamérica (Serrano, 1999, pág. 82), con el objetivo de discernir sus diferencias sintáctico-semánticas con la lengua inglesa y poder encontrar pruebas del relativismo lingüístico. Entre otras cosas, Whorf estudió el sistema morfológico de formación de palabras, en especial el uso de afijos. Fue así como pudo notar que en la lengua hopi, tanto el sufijo *-va* como su reduplicación eran utilizados para transmitir el significado de *comenzar una acción*, siendo su significado específico la continuación de una acción puntual, i.e., la indicación de un proceso más extenso. Whorf dedujo que este sufijo sería necesario en una forma léxica que se utilizara para especificar el inicio de un proceso en el futuro, pero se sorprendió al darse cuenta que en este caso los hablantes nativos no hacían uso de la reduplicación, este hecho para él solo podía confirmar la hipótesis de que el observador hopi concibe los eventos de forma distinta de aquellos cuya lengua madre es, en este caso, el inglés (Whorf, 1956, pág. 104).

Siguiendo con su estudio gramatical de la lengua hopi, Whorf llegó a la conclusión de que en ésta, la mayoría de los conceptos metafísicos⁴ eran expresados con verbos, a diferencia de los idiomas europeos como el inglés (1956, pág. 61): “Most metaphysical words in Hopi are verbs, not nouns as in European languages”⁵. Si éste es el caso, puede pensarse que esta abundancia de verbos en el vocabulario del hopi debe verse reflejada de alguna forma en el pensamiento del hablante como resultado de la interpretación del signo lingüístico, porque si en una lengua las palabras encargadas de funcionar como verbos (acciones) tienen

⁴ Metafísica: Parte de la filosofía que trata del ser en cuanto tal, y de sus propiedades, principios y causas primeras (Diccionario de la Lengua Española: Vigésimo segunda edición, 2010).

⁵ “La mayoría de las palabras metafísicas en hopi son verbos, no sustantivos como sucede en los idiomas europeos.”

prominencia, entonces es lógico suponer que también posean mayor contenido semántico en comparación con otros elementos léxicos, lo cual dejaría de lado a los sustantivos (que tienden a representar entes fijos) y a los adjetivos (que principalmente encarnan cualidades), y en este caso también puede creerse que este tipo de palabras influyen directamente en la configuración del pensamiento de sus hablantes, dándoles la impresión de vivir en un constante fluir de un universo carente de permanencia o inmutabilidad y en el que los conceptos existenciales fijos como el tiempo son imposibles de concebir. A esta conclusión llegó Edward Sapir (Parr-Davies, 2001, párr. 3) influido por un estudio de los nativos hopi hecho por Franz Boas en 1911.

En su estudio del idioma, Whorf pudo comprobar que el sistema gramatical del hopi carece de palabras para expresar las ideas de presente, pasado y futuro en su forma pura o separada, este hecho provoca que el universo sea visto por el hablante como un ciclo dinámico, i.e., el futuro es ahora mientras el presente fluye, y el pasado es sólo un recuerdo que se aleja del presente, (1956, pág. 57): “After long and careful study and analysis, the Hopi language is seen to contain no words, grammatical forms, constructions or expressions that refer directly to what we call ‘time,’ or to past, present, or future, or to enduring or lasting”⁶. Contrariamente, en inglés se acepta que, gramatical y semánticamente el tiempo *presente simple* es el encargado de representar de forma más cercana el concepto de permanencia de eventos, acciones y condiciones (Cambridge University Press, 2011), es decir, que éste promueve el sentido de existencia presente en la mente del hablante; si un idioma carece de este tiempo gramatical,

⁶ “Después de un largo y cuidadoso estudio y análisis, parece que el idioma hopi no contiene palabras, formas gramaticales o expresiones que se refieran directamente a lo que nosotros llamamos ‘tiempo’, es decir, al pasado, presente o futuro, o duradero, permanente.”

entonces a los hablantes nativos podría resultarles difícil siquiera idear conceptos abstractos individualizados referentes a la estabilidad existencial con los recursos de esa lengua.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de Whorf, los datos obtenidos no fueron suficientes para probar su teoría de que el lenguaje aprisiona al pensamiento del hablante y le provee de una forma específica. Respecto a esta idea, la mayoría de los lingüistas modernos prefieren adoptar una postura más moderada, misma que ya no considera al lenguaje como una prisión de la mente, pero tampoco descarta su capacidad de afectarla de forma importante en su percepción de la realidad (Parr-Davies, 2001, párr. 4-7).

En la búsqueda por probar la existencia de esta relación, algunos investigadores han llevado a cabo experimentos en los que se involucran la percepción, el lenguaje y la memoria⁷; como es el caso del conducido por Carmichael, Hogan y Waller (1932, citados en Gregory, 2008, párr. 5) en el cual demostraron la existencia de la influencia del lenguaje sobre el pensamiento. El experimento consistió en mostrar una serie de doce figuras (estímulo visual) a 95 participantes, divididos en dos grupos experimentales y uno de control. A los dos grupos experimentales, antes de presentarles las imágenes (una por una), se les mencionaba la siguiente frase: *La siguiente figura parece un (a)...*, y se mencionaba una palabra de la primera lista (para el grupo 1) o de la segunda (para el grupo 2) aunque ambas se referían a la misma imagen; mientras que el grupo de control no escuchó ningún estímulo verbal. Al final de este procedimiento se les pidió a los participantes que dibujaran todas las figuras que

⁷ “Se entiende por memoria la capacidad de retener y evocar información de naturaleza perceptual y conceptual” (Gómez Mácker & Peronard, 2008, pág. 31).

habían visto, la presentación fue repetida cuando olvidaban algunas imágenes de la serie, aunque siguiendo el mismo procedimiento. Los dibujos obtenidos de las personas que escucharon una palabra justo antes de ver la imagen correspondiente se parecían más a lo que habían escuchado que a lo que realmente habían visto (Russell, 2012, págs. 1-5).

Por lo tanto, y con base en los resultados de este estudio, puede postularse que la percepción participa en el proceso de formación del pensamiento y tiene una relación directa con el lenguaje al determinar la relevancia de los estímulos del mundo real. Es un hecho que los seres humanos tienen la capacidad física de percibir la realidad de la misma manera, porque son parte del mismo entorno que les ofrece sonidos, imágenes, sensaciones, etc., esto es, los individuos pueden obtener la misma información por medio de sus sentidos. Sin embargo, dado que el ser humano se encuentra inmerso desde el principio en una sociedad con la “necesidad de comunicación social” (Silvestri & Blanck, 1993, pág. 30), conforme éste se desarrolla física y mentalmente bajo la influencia de una determinada comunidad lingüística, aprende a discernir lo estable de lo efímero, lo importante de lo trivial, lo blanco de lo negro, etc., es decir, sus prioridades perceptivas van cambiando durante su desarrollo y en este proceso se establece en cada individuo una cierta configuración en su pensamiento como producto de la influencia de su lengua madre.

Sin embargo, es necesario subrayar que esta aseveración no significa que los individuos con diferentes orígenes lingüísticos perciban al mundo de forma distinta, sino más bien que existe una variación en la selección sobre los estímulos que ellos reciben i.e., su atención se dirige hacia diferentes direcciones en cualquier ámbito de la realidad circundante, aun en el plano social: “La habilidad perceptual real queda subjetivamente orientada hacia lo que socialmente

está ‘permitido’ percibir” (Vargas Melgarejo, 2012, pág. 50), este hecho lógicamente influye en los procesos psíquicos como el aprendizaje, es decir, la percepción condicionada por la comunidad lingüística influye claramente en el desarrollo cognitivo del individuo.

La dirección de la atención puede ser inconsciente, pero no arbitraria, ya que se encuentra gobernada por los intereses dominantes de una sociedad en un periodo histórico determinado: “La percepción debe ser entendida como relativa a la situación histórico-social pues tiene ubicación espacial y temporal” (Vargas Melgarejo, 2012, pág. 50). De esta forma, cada individuo se convierte en un recipiente activo de la cultura y la experiencia social, defensor de los intereses de su sociedad y portador de un lenguaje que a su vez sirve de: “vehículo de significados y valoraciones sociales” (Silvestri & Blanck, 1993, pág. 44). Esto significa, según Bajtín (1980, citado en Silvestri & Blanck, 1993, pág. 44), que durante su desarrollo histórico, la sociedad dirige su atención hacia una serie de objetos y relaciones que a la larga alcanzan forma semántica y por ende léxica, y una vez que las nuevas palabras han alcanzado este estadio de desarrollo, los nuevos conceptos representados ya se encuentran listos para ser objeto de la comunicación. Sin embargo, es de esperar que si el contexto social cambia, la forma léxica de las palabras o incluso los mismos significados ya formados también cambien o hasta puedan llegar a desaparecer.

2.1.2. La teoría de la Gestalt en cuanto a la relación figura-fondo

“Así, la cultura también le da una función al cerebro: le indica cómo se observa, se vive y se transforma el mundo que lo rodea, y para hacerlo emplea el lenguaje, que es una representación del medio natural, social y cultural.” (Köhler, 1972, pág. 36)

La psicología de la Gestalt, fundada por el psicólogo checo Max Wertheimer, constituyó una teoría cuyo principal postulado era que el cerebro humano tiende a organizar los estímulos provenientes del medio ambiente como totalidades, es decir, el ser humano experimenta sensaciones que no pueden explicarse a través de la suma de los estímulos individuales que las producen (Köhler, 1972, pág. 30). La idea sobre este principio nació cuando Wertheimer estudiaba los fenómenos perceptivos relacionados con la visión y se encontró con el denominado *movimiento aparente*, el cual fue descrito como *la ilusión de movimiento*, cuando en realidad éste era sólo una secuencia de eventos sensoriales que se sucedían rápidamente (Boeree, 2000, párr. 16).

A partir de este principio perceptivo, con el tiempo se pudieron establecer ciertas leyes que operan siguiendo los principios descritos por la Gestalt, entre las que pueden enumerarse: la ley de *pragnanz*, la ley de cierre, de la similitud, de la proximidad, de la simetría y la ley de la continuidad, así como la relación *figura-fondo*. Este último concepto se refiere a la tendencia de los seres humanos a percibir ciertos estímulos visuales como principales y otros como secundarios (como figura y fondo, respectivamente), dependiendo de sus actitudes frente a ellos, pudiendo incluso cambiar a voluntad la percepción de dichos estímulos si les considera

desde otra perspectiva. En este último punto es necesario subrayar que el mismo Köhler mencionó que la relación *figura-fondo* no está limitada exclusivamente al sentido de la vista, sino más bien se proyecta, involucrando a todos los sentidos que le permiten al ser humano explorar y conocer el mundo físico (Köhler, 1972, pág. 72): “Las cualidades de la forma ocurren en todas partes en la percepción.”

Si bien la percepción por sí misma no puede conducir a la formación del concepto, sí resulta indispensable para el proceso: “Tanto el material sensorio como la palabra constituyen elementos indispensables en la formación del concepto” (Vygotski, 1988, pág. 83), es decir, la percepción en cualquiera de sus formas provee de la materia prima al pensamiento para que éste seleccione las características esenciales de los objetos, sintetice los datos obtenidos y establezca generalizaciones o grupos sintéticos, los cuales, en última instancia, forman los conceptos que le permiten al ser humano desarrollar su pensamiento abstracto y a partir de ahí operar, según Vygotski, con un reflejo generalizado de la realidad, muy distinto del obtenido a través de la simple percepción (Vygotski, 1988, pág. 25).

Por lo tanto, y siguiendo a Vygotski, resulta posible considerar que el pensamiento del individuo participa directamente en la formación de conceptos al procesar el material seleccionado por la atención del sujeto, pues es ésta la que se encarga de separar *lo relevante* de lo que no lo es, i.e., lo que aquél reconoce *como figura y como fondo*. En este caso, la figura queda expuesta en lo que el hablante percibe como primordial y considera relevante sobre los demás estímulos a los que se encuentra expuesto. Por otro lado, y como contraparte de la figura, se encuentra el fondo, el cual queda representado por lo que escapa a la atención del hablante, es decir, lo calificado inconscientemente como irrelevante para él de acuerdo a

los parámetros ya mencionados. Puede decirse que este procedimiento de selección es un producto de la actuación intencional y directa del sujeto sobre la materia u objeto de la percepción

Si a primera vista parece arriesgado aplicar los principios de la *Gestalt* a la estructura del pensamiento mismo y postular que en el lenguaje también pueden presentarse estas configuraciones en cuanto a sus particularidades sintácticas y semánticas, entonces se necesita descubrir la relación existente entre estos principios y el lenguaje. Para comenzar, considérese la siguiente afirmación de Khöler (1972, pág. 84) en lo referente a la ley del agrupamiento: “Aunque el agrupamiento puede ocurrir cuando la distancia entre los objetos miembros es considerable, el agrupamiento se facilita cuando la distancia es menor.” Obviamente Köhler se refería a la percepción sensorial en su sentido más puro; sin embargo, ¿qué pasaría si se aplica este principio a la semántica misma y se postula que en la agrupación de significados, la distancia conceptual entre las palabras también se refleja en el sistema sintáctico de la lengua inglesa? Sólo procediendo de esta forma sería posible ver más de cerca el procedimiento semántico de asociación de palabras. Para comprobar esta hipótesis, es necesario identificar los semas que las palabras contienen, es decir, los rasgos semánticos mínimos que distinguen el significado (Silvestri & Blanck, 1993, pág. 46), a fin de exponer su proximidad semántica. Este procedimiento sería como sigue:

1.

- a) *throw (verb)*: Semas: (acción de) alejar de sí, apartar algo, tirar algo, lanzar algo, echar, proyectar.

- b) *away* (*adverb*): Semas: (características de una acción) indica distancia en el espacio o el tiempo, nueva dirección.

Aplicando la ley del agrupamiento de la Gestalt, se puede observar que ambas palabras pueden unirse y formar un nuevo significado más específico y con la capacidad de cambiar de matiz de acuerdo al contexto, todo gracias a la cercanía semántica entre ambos vocablos. En la definición de diccionario puede verse que *throw away* (*arrojar*) es un *phrasal verb* (*verbo con preposición*), uno de sus significados es el siguiente (Oxford University Press, 2012):

1 discard something as useless or unwanted:

many of the cans and bottles thrown away may have cost more to make than the contents

- discard a playing card in a game.
- waste or fail to make use of an opportunity or advantage:

*I've thrown away my chances in life*⁸

De manera contraria, puede postularse que si no existe ningún tipo de proximidad semántica entre dos palabras, resulta imposible intentar agruparlas, tal es el caso de a) y c):

- c) *close* (*cerca*): Semas: a corta distancia, cerca.

⁸ 1 desechar algo como inservible o innecesario:

El costo de producción de muchas latas y botellas desechadas puede haber sido mayor que el de su contenido

- desechar una carta en un juego
- desperdiciar o no aprovechar una oportunidad o ventaja

He desperdiciado mis oportunidades en la vida

throw close: (arrojar cerca)

No existe

Como puede verse, los elementos léxicos también se perciben como estímulos que el ser humano tiende a agrupar con base en sus significados. Es así como el lenguaje permite agrupar objetos del mundo real (percibidos por los sentidos), a través del proceso conocido como *transferencia del significado por contigüidad*, el cual, según Vygotski, es un fenómeno natural en las lenguas: “La transferencia de nombres a objetos nuevos se produce a través de la contigüidad o la similitud, sobre la base de enlaces concretos típicos del pensamiento en complejos” (1988, pág. 109). Basta que una sola característica se encuentre presente en diversos objetos para hacer posible su agrupación semántica y valerse del mismo vocablo para designarlos. En las siguientes palabras se han distinguido tres semas específicos: *forma*, *función* y *posición*, con el objetivo de identificar cuáles de ellos se encuentran presentes en los tres vocablos:

2.

- a) *Eye (ojo)*: Órgano. Forma: ovalada. Función: visión. Posición: superior, principal.

- b) *Eye of a needle (ojo de aguja)*: Forma: ovalada. Función: orificio de entrada al hilo.
Posición: superior, principal.

- c) *Eye of a hurricane (ojo de huracán)*: Forma: ovalada. Posición: principal o central.

En el idioma inglés es posible encontrar este fenómeno en una gran cantidad de agrupaciones con nombres como *phrasal verbs* (*verbos con partícula*) en 1) o *collocations* (*colocaciones*) en 2), pero éstas no son identificadas ni interpretadas fácilmente por los aprendices de LE, porque son percibidas como *totalidades*, es decir, conjuntos extensos (Köhler, 1972, pág. 81). Esto se debe a que al principio, el idioma es solamente una serie de sonidos difusos que resultan incomprensibles para el individuo⁹, es de esperar entonces que con el tiempo estos datos comiencen a ser procesados y clasificados por su pensamiento en función de sus referentes, a fin de establecer un orden dentro del caos perceptivo. En este caso, la forma en que el ser humano percibe los estímulos físicos respecto al tiempo resulta ser un buen criterio de ordenamiento en el sistema de la lengua. Givón (1979, 1984, citado en Thompson, 1990, pág. 172) sugiere que los sucesos concebidos como *temporalmente estables* por el hablante, tienden a lexicalizarse en los idiomas en forma de sustantivos, mientras los que denotan *cambios rápidos* en el universo son lexicalizados como verbos.

Como la forma de percibir los estímulos no es suficiente para establecer orden de forma exitosa, es necesario inducir el hablante a dirigir su atención hacia ciertos aspectos de su propia percepción, y una vez logrado esto, el resultado se ve reflejado en la función o tarea que cada palabra cumple dentro del enunciado. La motivación para cambiar la atención a voluntad, puede encontrarse en la propia intención comunicativa del individuo (intrínseca) o bien, fuera de él, en la comunidad lingüística a la que pertenece (extrínseca). La primera sería una *necesidad personal*, mientras la segunda una *imposición social*. En cualquiera de estos dos

⁹ Cualquier persona que haya estado en contacto con una lengua extranjera puede atestiguar que cuando se escucha un idioma extranjero por primera vez, las expresiones escuchadas le dan la impresión de ser un *todo*, y le resulta difícil decir con seguridad dónde termina una palabra o frase y comienza otra.

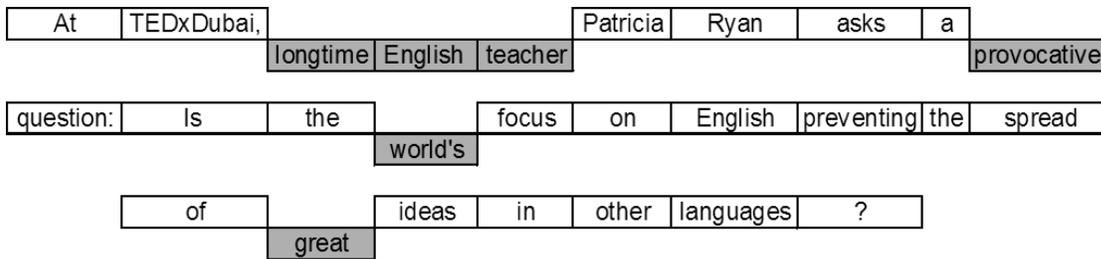
casos, en la mente del hablante unos datos comienzan a establecerse como figura y otros como fondo, i.e., la información de unos vocablos acerca del mundo es más importante que la que otros transmiten. Dos de los factores que determinan la relevancia de aquello que el individuo percibe son: la valoración social de la información que las palabras contienen y la importancia contextual que poseen. Un ejemplo de ellos lo proporciona el enunciado afirmativo *It's a beautiful puppy (es un cachorro hermoso)*, aquí, el hablante no está tratando de hacer notar que se trata de un perro¹⁰, eso no es lo importante; lo que él está tratando de comunicar a su interlocutor es *su opinión* acerca del animal, esto es lo relevante para él. En esta oración, el adjetivo actúa como *figura* y el sustantivo como *fondo*, es decir, el énfasis recae en la característica.

Como cualquier componente del enunciado puede funcionar como figura o fondo, dependiendo de la intención del hablante, entonces debe ser posible pasar a los adjetivos de las oraciones a segundo término y no indicarlos, i.e., cambiar el objetivo de la atención. En otras palabras, cuando no se les menciona, es porque no son importantes para el hablante y están actuando como fondo. Si, contrariamente, se tiene la necesidad de proveer al interlocutor de más información sobre lo que se percibe, i.e., las características de la idea u objeto en cuestión, entonces los adjetivos simplemente se manifiestan y se expresan naturalmente en el plano sintáctico de la lengua inglesa (adjetivo antes del sustantivo). Por ejemplo, en el siguiente enunciado tomado de TED (Ryan, 2011): “*At TEDxDubai, longtime English teacher Patricia Ryan asks a provocative question: is the world's focus on English preventing the*

¹⁰ En un determinado contexto, *dog (perro)* podría eliminarse, si se le puede ver o se ha establecido ya como referente de la charla.

*spread of great ideas in other languages?*¹¹, este proceso de cambio entre la función *figura* y *fondo* de los adjetivos de la lengua inglesa podría representarse gráficamente como sigue:

Gráfico 1: Los adjetivos operando como fondo en un enunciado.



La parte superior del gráfico muestra aquello mencionado por el hablante bajo ciertas circunstancias, es decir, lo que considera relevante para sus propósitos, mientras que la parte inferior (en azul) muestra la información que se encuentra en segundo término o no es importante. De esta forma, si para el hablante no es relevante mencionar la experiencia educativa del sujeto (Patricia Ryan), la omite y no utiliza el adjetivo *longtime* (*experimentada*), pero si le interesa mencionarla, entonces introduce la palabra en el lugar adecuado, los demás adjetivos se encuentran en el mismo caso. Nótese cómo la información provista cambia de matiz y se empobrece si se extraen bastantes adjetivos (o palabras con la misma función sintáctica) del enunciado. Estas diferencias pueden observarse con detalle en las siguientes combinaciones:

¹¹ En TEDxDubai la experimentada profesora de inglés Patricia Ryan hace una incitante pregunta: ¿Está el interés mundial en la lengua inglesa impidiendo la difusión de grandes ideas en otros idiomas?

1. *At TEDxDubai Patricia Ryan asks a question: is the focus on English preventing the spread of ideas in other languages?*¹²
2. *At TEDxDubai English teacher Patricia Ryan asks a question: is the focus on English preventing the spread of ideas in other languages?*¹³
3. *At TEDxDubai English teacher Patricia Ryan asks a question: is the focus on English preventing the spread of great ideas in other languages?*¹⁴

2.1.3. *La Gramática Universal de Chomsky y su materialización en la lengua inglesa*

Noam Chomsky considera como un hecho característico de las lenguas naturales su capacidad infinita de expansión a partir de un número definido de elementos (Chomsky, 1957, pág. 13). En este aspecto, Chomsky afirma que los hablantes poseen la habilidad de identificar la gramaticalidad de un sin número de enunciados en su lengua madre, aun sin haber sido expuestos a ellos con anterioridad, por lo que concluye que esta competencia no puede ser producto de la experiencia del hablante, ya que éste solamente es expuesto a una muestra

¹² *En TEDxDubai Patricia Ryan hace una pregunta: ¿Está el interés en la lengua inglesa impidiendo la difusión de ideas en otros idiomas?*

¹³ *En TEDxDubai la profesora de inglés Patricia Ryan hace una pregunta: ¿Está el interés en la lengua inglesa impidiendo la difusión de ideas en otros idiomas?*

¹⁴ *En TEDxDubai la profesora de inglés Patricia Ryan hace una pregunta: ¿Está el interés en la lengua inglesa impidiendo la difusión de grandes ideas en otros idiomas?*

escasa y defectuosa¹⁵ del idioma. Este autor también cree que detrás del dominio del hablante de un infinito número de oraciones, hay un sistema de reglas con la función es producirlas que es compartido por todos los hablantes de la lengua. Para explicar este fenómeno, Chomsky propuso la existencia de un conocimiento gramatical innato en la mente humana en forma de principios y parámetros universales que están detrás de todos los idiomas (Hendriks, 2000, pág. 220).

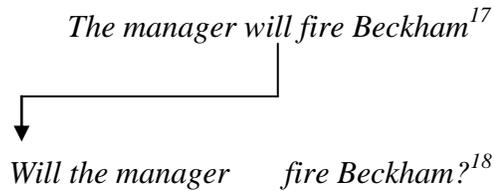
Croft también considera que un individuo no tiene necesidad alguna de aprender ciertas estructuras lingüísticas, porque éstas ya se encuentran en su mente (1991, pág. 14): “there are many structures and principles of universal grammar that the child should not have to learn: those are innate”¹⁶. La naturaleza de las estructuras y principios a las que los autores mencionados hacen referencia, son generales y rigen a las lenguas naturales. Asimismo, las diferencias entre una lengua y otra son consecuencia directa de los cambios en el valor de estos parámetros en cada caso específico. Esta teoría es conocida como *the principles and parameters theory* (la teoría de los principios y parámetros), en la cual Chomsky reconoce que las reglas gramaticales dan lugar a construcciones lingüísticas específicas en cada idioma (parámetros), mientras los principios se encuentran en un nivel superior, más general y por lo tanto rigen a todos los idiomas. En otras palabras, las construcciones y las reglas para la formación de un idioma en particular, son el resultado de interacciones complejas entre los principios, entre los que se encuentra *the locality principle* (el principio sintáctico de localidad) (Cook & Newson, 2007, pág. 39).

¹⁵ El argumento de la pobreza del estímulo (Vyvyan & Green, 2006, pág. 141).

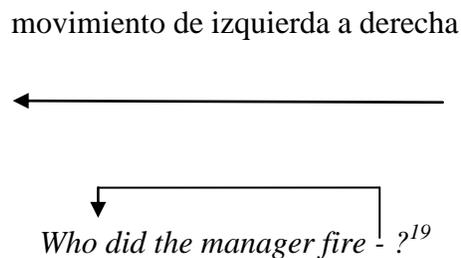
¹⁶ “Hay muchas estructuras y principios de la gramática universal que el niño no tiene que aprender, éstas son innatas.”

El objetivo de la teoría de Chomsky es identificar cuáles son los principios universales subyacentes a todos los idiomas en general, así como los parámetros específicos que actúan de forma concreta en una lengua dada en particular. Para los propósitos de la presente investigación, se ha elegido a *the locality principle* (*el principio sintáctico de localidad*) y de entre los parámetros, a *the head parameter* (*el parámetro del elemento principal*) para discernir su efecto sobre la estructura de la lengua inglesa. En los siguientes párrafos se discutirá el caso de ambos, en especial el del parámetro ya mencionado, ya que se considera como el rasgo distintivo de la sintaxis de la lengua inglesa por la dirección que sigue el componente que actúa como núcleo de la oración en el enunciado.

The locality principle (*el principio sintáctico de localidad*) se define como una propiedad de los elementos sintácticos que restringe su aplicación en partes limitadas de la oración. Esto significa que los movimientos sintácticos de los elementos en una oración dada deben ser cortos (Cook & Newson, 2007, pág. 36). Tal es el caso del referente de los pronombres reflexivos, si éste no se encuentra dentro de una corta distancia en el enunciado, se infringe este principio y se produce una estructura carente de gramaticalidad. Otro ejemplo más lo proporcionan Cook y Newson (2007, pág. 37) con *the subject-auxiliary inversion* (*la inversión de sujeto y auxiliar*), proceso utilizado en la lengua inglesa para transformar un enunciado afirmativo en pregunta:



Como puede observarse en este ejemplo y en todos los demás analizados por Cook y Newson, el movimiento sintáctico se realiza hacia la izquierda para modificar a los elementos que se encuentran a la derecha. He aquí otro de sus ejemplos destacando la dirección del movimiento (2007, pág. 38):



Con base en estos ejemplos, puede concluirse que en la oración inglesa los elementos añadidos a la izquierda de otros tienden a modificarlos en su *naturaleza semántica*, a la vez que introducen nuevas características que resultan en un *desplazamiento conceptual*. Este proceso puede observarse más de cerca en la construcción de la siguiente oración:

That man reads a book (ese hombre lee un libro)

¹⁷ *El gerente despedirá a Beckham*

¹⁸ *¿Despedirá el gerente a Beckham?*

¹⁹ *¿A quién despidió el gerente?*

- a) El artículo indefinido *a* (*un, una*) modifica al ya existente sustantivo *book* (*libro*), y le da el significado de singular e indeterminado (cualquier libro).
- b) Añadiendo el verbo conjugado en tercera persona *reads* (*lee*) se modifica la construcción *a book* (*un libro*) especificando así la acción que se lleva a cabo con el libro (se lee, no se vende, o se quema, o se raya, etc.), además se deduce al posible sujeto, se trata de una tercera persona en singular.
- c) A su vez, el sustantivo *man* (*hombre*) modifica a la frase verbal *reads a book* (*lee un libro*), especificando quién hace la acción (es un hombre, no una mujer, o un niño, etc.).
- d) Por último, el adjetivo demostrativo *that* (*eso, ése, aquél, aquella*) le da un sentido de especificidad a la frase *man reads a book* (*hombre lee un libro*), aclarando qué hombre lleva a cabo la acción.

En este ejemplo puede notarse que el sujeto de la oración, normalmente representado por un sustantivo, no es la parte más importante del mismo, sino el último elemento a la izquierda, ya que éste puede modificar a toda la estructura *cambiando su sentido final*. Esta modificación resulta muy importante en el sistema de la lengua al permitir distinguir significados diferentes en frases que poseen la misma estructura. Un ejemplo claro puede verse en las siguientes *noun phrases* (*frases sustantivadas*). Aquí puede notarse cómo la estructura subyacente es idéntica pero existe una muy importante diferencia de significado:

ARTICLE + NOUN (ARTÍCULO + SUSTANTIVO)

a chair (una silla) = hace referencia a cualquier silla, no especifica cuál.

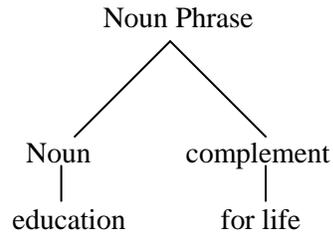
the chair (la silla) = hace referencia a una silla única o ya mencionada anteriormente.

Por otro lado, *the head parameter (el parámetro del elemento principal)* establece, en las diferentes lenguas, el orden de los elementos lingüísticos dentro de la frase. Chomsky (1970, citado en Cook y Newson, 2007, pág. 41) afirmó que todas las frases tienen un elemento central conocido como *head (núcleo)*, alrededor del cual los elementos de un enunciado se mueven, pero además esta unidad tiene especial importancia dentro de la frase, porque incluso puede representarla por sí mismo. Este elemento constituye el núcleo alrededor del cual se agrupan las demás unidades de la frase, mismas que son llamadas complementos. Por ejemplo, en una *noun phrase (frase sustantivada)* el sustantivo es el elemento principal, mientras que en una *verb phrase (frase verbal)* usualmente es el verbo (Cook & Newson, 2007, págs. 42-43), y en una *prepositional phrase (frase preposicional)* se trata de la preposición. En este caso se tiene:

In the NP:

education for life

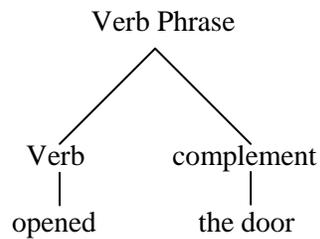
the head Noun *education* appears on the left of the complement *for life*:²⁰



In the VP:

opened the door

the head Verb *opened* appears on the left of the complement *the door*:²¹



²⁰ En la frase sustantivada:

educación para la vida

El sustantivo-núcleo *educación* aparece a la izquierda del complemento *para la vida*.

²¹ En la frase verbal:

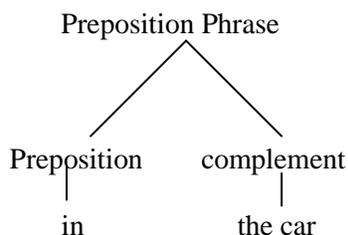
Abrió la puerta

El verbo-núcleo *abrió* aparece a la izquierda del complemento *la puerta*.

Similarly in the PP:

in the car

the head Preposition *in* appears on the left of the complement *the car*:²²



En los ejemplos anteriores, respecto a las frases sustantivadas, verbales y preposicionales, se puede distinguir la tendencia del complemento a situarse a la derecha del elemento que actúa como núcleo. Este hecho, según Cook y Newson, proporciona evidencia de que el inglés es un idioma *head-left* (*núcleo a la izquierda*), es decir, que el componente principal de la oración se encuentra a la izquierda. Asimismo, estos autores ofrecen el siguiente ejemplo del idioma japonés para poder identificar las mismas unidades en estudio y así llegar a una conclusión (2007, pág. 42):

²² Asimismo en la frase preposicional:

en el carro

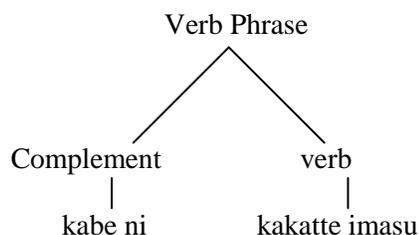
La preposición-núcleo *en* aparece a la izquierda del complemento *el carro*.

E wa kabe ni kakatte imasu.

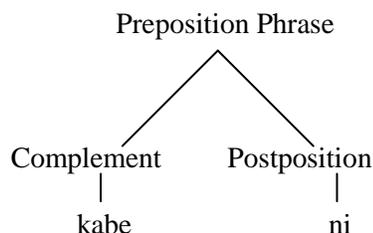
(picture wall on is hanging)

The picture is hanging on the wall.

the head Verb *kakatte imasu* occurs on the right of the Verb complement *kabe ni*:²³



and the Postposition *ni* (on) comes on the right of the PP complement *kabe*:²⁴



De estos ejemplos se puede deducir que el japonés es un idioma *head-right* (*núcleo a la derecha*) es decir, que el elemento principal de la oración se coloca a la derecha. Por lo tanto, bajo este criterio, Cook y Newson concluyen que sólo existen dos posibilidades para estructurar las frases en los idiomas del mundo: *head left* o *head right* (*núcleo a la izquierda* o

²³(pintura pared en está colgando)

La pintura está colgada en la pared.

El verbo *kakatte imasu* aparece a la derecha del complemento *kabe ni*.

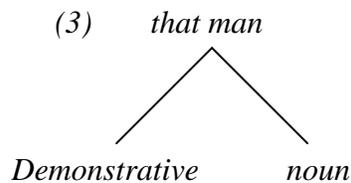
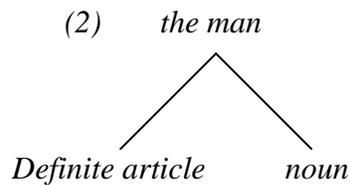
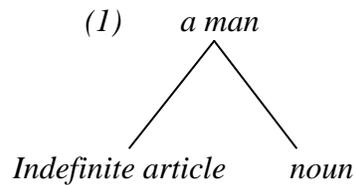
²⁴ Y la posposición *ni* (sobre) aparece a la derecha del complemento de la frase pos-posicional *kabe*.

núcleo a la derecha). A partir de estos conceptos Chomsky sugirió que la posición relativa de núcleos y complementos necesitaba ser especificada para cualquier frase expresada en cualquier idioma, por lo cual propuso la teoría *X-bar syntax (la barra X)* para que a través de ella se pudieran capturar estas diferencias de una forma general y evitar así una larga lista de reglas gramaticales (Cook & Newson, 2007, pág. 43).

La teoría de Chomsky se extiende proponiendo una lista de módulos que operan en la mente del hablante y que le proporcionan la competencia necesaria para expresarse en su lengua nativa (desempeño), la razón de esta continuidad es que su teoría pretende generalizar estos principios para poder ser aplicables a todos los idiomas humanos. Por el contrario, en este trabajo se pretende restringir la aplicación de *the locality principle (el principio sintáctico de localidad)* y *the head parameter (el parámetro del elemento principal)* solamente a la lengua inglesa y deducir los cambios resultantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para empezar, como el principio es *general* a todas las lenguas, mientras que el parámetro es *particular* a una de ellas, luego entonces ambos pueden ser utilizados de forma conjunta para explicar las particularidades del inglés. Como ya se vio, *the locality principle (el principio sintáctico de localidad)* requiere que los movimientos de los elementos sintácticos ocurran a corta distancia dentro de la frase, pero al mismo tiempo *the head parameter (el parámetro del elemento principal)* provoca que la modificación de unos sobre otros sea sucesiva y en el caso del inglés, hacia la izquierda. Si esto es cierto, entonces puede postularse que todas las palabras existentes en esta lengua tienen la capacidad de *operar* como adjetivos porque especifican o cambian características del elemento o elementos léxicos anteriores (a corta distancia) y al mismo tiempo asumen el papel de *núcleo de la construcción* al indicar el

sentido distintivo de la frase. Este hecho puede constatarse en las siguientes tres frases construidas con el sustantivo *man* (*hombre*). Obsérvese cómo, aunque comparten el mismo elemento (se trata del complemento), en realidad se trata de tres sujetos diferentes:



En estas tres frases se hace referencia al sustantivo *man* (*hombre*), pero con la introducción de un nuevo elemento (nuevo núcleo); la idea entonces representada por el sustantivo sufre un cambio semántico considerable, porque en (1) el *indefinite article* (*artículo indefinido*) hace que la interpretación sea *cualquier hombre*, (2) se refiere a *un hombre único, específico o ya mencionado* debido al cambio semántico que representa el *definite article* (*artículo definido*) y (3) señala a un hombre *de forma física* o dentro de un *cierto contexto* por la presencia del *demonstrative adjective* (*adjetivo demostrativo*). Estas frases tienen distintos significados sin importar que contengan en su estructura al mismo sustantivo, simplemente porque éste no es

el núcleo de la construcción. Si esto es cierto, entonces las posibilidades de desplazamiento semántico de cualquier construcción por medio del cambio de núcleo, de la misma o distinta categoría gramatical, son innumerables. En otras palabras, se pueden generar tantas oraciones sintáctica y semánticamente diferentes como elementos léxicos quieran introducirse. Este fenómeno puede apreciarse en la siguiente tabla. Obsérvese cómo al sobreponer distintos vocablos al elemento o construcción que actúa como núcleo, las oraciones cambian de forma y significado:

Gráfico 2: Desplazamiento del núcleo y el complemento en la construcción de enunciados.

	NÚCLEO		COMPLEMENTO	
	A	B		
noun	house	house		
adjective		big		
noun	uncle			
possessive	my			
article		a		
verb	buy	buy		
tense	past	future		
noun		parents		
possessive		my		
pronoun	I			

A. *I bought my uncle's house.*²⁵

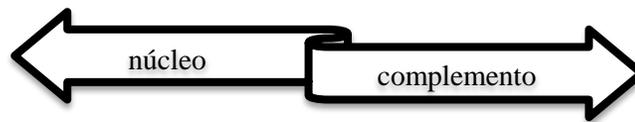
B. *My parents will buy a big house.*²⁶

²⁵ Compré la casa de mi tío.

²⁶ Mis padres comprarán una casa grande.

En A) el núcleo *house (casa)* es modificado por otro sustantivo, en términos gramaticales esto se conoce como *possessive noun (sustantivo posesivo)* en la cual se representa la relación de posesión por medio de un apóstrofo, mientras que en B) el modificador es un adjetivo del grupo *size (tamaño)*, como puede verse ambos casos son gramaticalmente diferentes. Posteriormente, en A) la construcción *uncle's house (casa de tío)* es modificada por *my (mi, adjetivo posesivo)* que claramente indica al poseedor del sustantivo (el hablante), mientras en B) la construcción *big house (casa grande)* es transformada por el artículo indefinido *a/an (un, una)* que da la idea de *cualquier casa*, el verbo en ambas construcciones es el mismo (*buy*) pero sufre un cambio morfo-semántico en el apartado *tense (tiempo)* para ajustar el tiempo gramatical, en el primer caso se trata del valor de *past (pasado)* mientras que en el segundo se trata de *future (futuro)*, esto significa un cambio en el auxiliar utilizado. Finalmente, la construcción *bought my uncle's house (comprar –pasado- casa de mi tío)* se encuentra modificada por el sujeto responsable de la acción: *I (yo)*, mientras que el sentido de la frase en B): *will buy a big house (comprar –futuro- casa grande)*, cambia al introducir al sustantivo *parents (padres)*, la construcción resultante es a su vez modificada por el adjetivo posesivo *my (mi)*, remitiendo al oyente a la idea de pertenencia en primera persona del singular. Es así como puede concluirse que en las construcciones sintácticas inglesas, el núcleo se desplaza de derecha a izquierda, mientras que el complemento lo hace en la dirección contraria, este movimiento podría representarse de la siguiente forma:

Gráfico 3: El desplazamiento conceptual en direcciones opuestas del núcleo y del complemento del enunciado.



Aunque a simple vista parecería que se está sugiriendo la construcción de oraciones de derecha a izquierda, esto no es así, dado que el proceso es un tanto más complejo. El punto aquí consiste en demostrar que el núcleo conceptual de cualquier construcción sintáctica inglesa se encuentra siempre a la izquierda, pero además que no es estático, sino todo lo contrario, es decir, el núcleo se mueve hacia la izquierda mientras que el complemento tiende a desplazarse a la derecha, esto es así, porque el núcleo siempre le da sentido al complemento, sin importar a qué categoría gramatical pertenezca.

Por lo tanto, si desde el inicio de la instrucción el estudiante sabe que la modificación el principio que rige al sistema lingüístico por aprender, y conoce su funcionamiento, entonces sería posible excluir, al menos de los primeros niveles de enseñanza, a las definiciones de las categorías gramaticales y sus funciones. Si precisamente el objetivo último de la enseñanza es que el alumno llegue a dominar la lengua inglesa, entonces es necesario lograr que sea capaz de considerar al mundo real de forma idéntica o al menos parecida a como lo hace un hablante nativo del inglés, en cuya mente se encuentra la competencia gramatical de forma inconsciente (Cook V. , 1992, pág. 12). Como se verá más adelante, en la presente investigación se propone reducir las explicaciones gramaticales habituales, al menos al comienzo de la instrucción en

lengua extranjera, éstas podrían posponerse para cuando los estudiantes ya sean capaces de comunicarse en el idioma y su pensamiento en lengua extranjera haya madurado lo suficiente como para comprender explicaciones gramaticales explícitas. En este caso la edad de los alumnos sólo sería importante para determinar el grado de complejidad de la gramática a la que estarán expuestos, tal y como sucede con la lengua materna.

2.2. La relación adjetivo-sustantivo en la sintaxis española e inglesa

Si se acepta el hecho de que las distintas culturas poseen sus propias estructuras lingüísticas derivadas de conceptos abstractos disímiles para referirse a las relaciones entre los mismos objetos concretos del mundo real, y que estos conceptos tienen su origen en el reflejo activo de la realidad formado en la mente humana (Silvestri & Blanck, 1993, págs. 28-29), entonces se puede afirmar que los sistemas gramaticales varían considerablemente de una lengua a otra, y que esta variación puede verse reflejada especialmente en la materialización o no de las principales categorías gramaticales en distintos idiomas. De ser esto cierto, mientras algunas lenguas dividirían el continuo lingüístico en tres clases principales i.e., sustantivos, verbos y adjetivos, otras, según Baker, sólo lo dividirían en dos; esto produciría idiomas con la simple distinción de sustantivos y verbos, mientras las palabras que corresponden a los adjetivos ingleses se encontrarían agrupadas en cualquiera de estas dos categorías (2004, pág. 238). Sin embargo, aunque actualmente se acepta que la mayoría de las lenguas existentes en el mundo poseen adjetivos, se ha descubierto que su número varía considerablemente de una lengua a otra (Baker, 2004, p. 238): “Many other African languages are similar in that they have an

identifiable class of adjectives, but it has a very small membership.”²⁷ A partir de esta evidencia vale la pena preguntarse si es posible que la diferenciación de estas palabras en el sistema lingüístico y conceptual guarde una estrecha relación con el proceso de formación de los conceptos acerca de la realidad en la mente de los hablantes.

En el caso particular del español y el inglés, es evidente que ambos idiomas tienen un origen histórico distinto, por lo cual deben existir diferencias sintáctico-semánticas importantes entre ellos. Una de ellas se encuentra en la relación *adjetivo-sustantivo*, ya que mientras el español exige la concordancia del primero en género y número con el segundo, en inglés sólo basta con unir adjetivo y sustantivo. Por ejemplo, en español se tiene:

1. Sustantivo: *niñas* (femenino, plural) + adjetivo: *bonitas* (femenino, plural):

niñas bonitas

Mientras que en inglés, es como sigue:

2. *Noun*: *girls* (niñas, sustantivo femenino y plural) + *adjective*: *beautiful* (hermoso –a-, cualidad sin género ni número):

beautiful girls (niñas hermosas)

²⁷ “Muchos idiomas africanos comparten la misma característica, es decir, tienen una clase identificada como adjetivos, pero su número es muy reducido.”

Asimismo, el adjetivo de la lengua española no tiene una posición sintáctica fija cuando es adyacente a un sintagma nominal, i.e., se le puede encontrar antepuesto o pospuesto:

- i. Adjetivo antepuesto: *Un gran hombre.*
- ii. Adjetivo pospuesto: *Un hombre grande.*

Paralelamente, en la lengua inglesa es posible encontrar al adjetivo en las posiciones *attributive* (atributiva) y *predicative* (predicativa). La primera enumera cualidades del sustantivo, mientras que la segunda sirve para describirlo. Obsérvese que en ambos casos el adjetivo no sufre cambios morfológicos:

- iii. *Adjective in attributive position: That's a nice car.*²⁸
- iv. *Adjective in predicative position: That car is nice.*²⁹

Mientras que en español la diferencia en el posicionamiento del adjetivo acarrea los siguientes cambios:

- a) Semánticos: el adjetivo en (i) se refiere a la estimación social de un hombre, mientras en (ii) la significación apunta principalmente al tamaño físico.

²⁸ Adjetivo en posición atributiva: ése es un bonito carro.

²⁹ Adjetivo en posición predicativo: ése carro es bonito.

- b) Morfológicos: algunos adjetivos suprimen la terminación *-o* de su forma masculina en posición antepuesta (apócope).

De la misma forma, se puede apuntar el uso literario del adjetivo antepuesto (atributivo) en la lengua española, el cual usualmente designa cualidades inseparables e inherentes del sustantivo que modifica, por esta razón su fin no puede ser más que estilístico (Gelnarová, 2005, pág. 19):

- *La blanca nieve.*

Contrariamente, si el adjetivo es pospuesto, entonces se restringe el significado del sustantivo o se implica la existencia de posibilidades contrarias (Gelnarová, 2005, pág. 20):

- *Si la nieve blanca, entonces la nieve negra.*

O hasta infinitas:

- *Si la nieve blanca, entonces la nieve fría, la nieve suave, etc.*

Es claro entonces, que en español los adjetivos tienen un alto grado de dependencia de los sustantivos, porque su significación no es la misma en diferentes posiciones sintácticas; esto significa que el adjetivo es un concepto abstracto atribuido cuya función se limita a complementar el contenido del sustantivo al que se encuentra unido (Franch, 1975, pág. 507

citado en Gelnarová, 2005, pág. 6). Asimismo, en el sistema de la lengua española, el sustantivo determina la forma gramatical del adjetivo aplicado tanto en género como en número, lo que puede interpretarse como la falta de autonomía semántica. Esta es la opinión de Seco (1967), quien califica al adjetivo de simple acompañante del sustantivo (citado en Millán Chivite, 1987, pág. 203), de Barrenechea (1971), quien lo considera como modificador directo del sustantivo (citado en Millán Chivite, 1987, pág. 203) y de Alarcos (1978), quien lo califica de adyacente del núcleo del grupo sintagmático nominal (citado en Millán Chivite, 1987, pág. 203). Es por esta razón que en este trabajo se postula que en la lengua española el sustantivo tiene mayor relevancia que el adjetivo y que lo contrario sucede en la lengua inglesa. Un ejemplo claro lo proveen las siguientes construcciones que en español utilizan sustantivos, mientras que en inglés son expresadas a través de adjetivos:

Gráfico 4: Construcciones que en español utilizan principalmente sustantivos, y en inglés, adjetivos.

Español	Inglés
<i>¡<u>Gusto</u> en conocerte!</i>	<i><u>Nice</u> to meet you!</i>
<i><u>Palabrotas</u></i>	<i><u>Dirty</u> words</i>
<i>Si me permite <u>el atrevimiento</u></i>	<i>If I may be so <u>bold</u></i>
<i>Una mesa <u>de madera</u></i>	<i>A <u>wooden</u> table</i>
<i>El pasto está cubierto <u>de rocío</u></i>	<i>The lawn is <u>dewy</u></i>
<i>Disfrutar de un fin de semana <u>de pasión</u></i>	<i>To spend a <u>dirty</u> weekend</i>
<i>Tener <u>tembleque</u></i>	<i>To be <u>doddering</u></i>
<i>El suéter tiene <u>pelusa</u></i>	<i>The sweater is <u>downy</u></i>
<i>Una capilla con muchas <u>corrientes de aire</u></i>	<i>A <u>draughty</u> chappel</i>
<i>Me da <u>vergüenza</u> lo que pasó</i>	<i>I feel <u>dreadful</u> about what happened</i>

En estas construcciones puede verse el papel central de los sustantivos en español y de los adjetivos en inglés, ya que proveen de sentido a la expresión. Esta misma situación se presenta en aquellas construcciones en las que las palabras utilizan principalmente significados desplazados, por ejemplo:

Gráfico 5: Expresiones que en español utilizan principalmente sustantivos, y en inglés, adjetivos.

Español	Inglés
<i>Hijo de tigre pintito</i>	<i>Chip off the <u>old</u> block</i>
<i>A lo <u>hecho</u>, <u>pecho</u></i>	<i>It's no good crying over <u>spilt</u> milk</i>
<i>En <u>boca</u> cerrada no entran <u>moscas</u></i>	<i>Silence is <u>golden</u></i>
<i>Dejar algo por la <u>paz</u>.</i>	<i>Give something up as a <u>bad</u> job</i>
<i>A quien madruga, <u>Dios</u> lo ayuda</i>	<i><u>Early</u> to bed, <u>early</u> to rise, makes man <u>healthy</u>, <u>wealthy</u> and <u>wise</u>.</i>
<i>La <u>experiencia</u> es la <u>madre</u> de la <u>sabiduría</u></i>	<i><u>Smooth</u> seas do not make <u>skillful</u> sailors</i>
<i>A quien madruga, Dios lo ayuda</i>	<i>The <u>early</u> bird catches the worm</i>
<i>Tener <u>éxito</u></i>	<i>To make it <u>big</u></i>
<i>Y es mi <u>última</u> <u>palabra</u></i>	<i>And that's <u>flat</u></i>
<i>En <u>resumen</u></i>	<i>The <u>long</u> and the <u>short</u></i>

Es por ello que, con base en los ejemplos presentados, en este trabajo se defiende la idea de que en la lengua inglesa los adjetivos son ideas autónomas, conceptos en la mente de los hablantes que no alteran su forma gramatical al aplicarse a un sustantivo, porque no dependen de éste, sino más bien lo modifican en su naturaleza semántica. De la misma manera, se cree que esta diferencia conceptual del inglés con el español interviene de forma importante cuando el estudiante de LE intenta formar oraciones con la intención de comunicarse en la lengua meta y adapta la estructura española a la inglesa, lo que hace que el proceso mismo sea

complejo, difícil y no con muy buenos resultados. Por ejemplo, compárense las siguientes oraciones:

- a. *Él es el culpable.*
- b. **He is the guilty.*³⁰

En cuanto a la variación del significado transmitido por los adjetivos de la lengua inglesa con respecto al orden *adjetivo-sustantivo*, es *la posición atributiva* del adjetivo la que representa una mayor dificultad de comprensión para los hablantes no nativos del inglés. Esto sucede debido a que esta posición sintáctica del adjetivo no es muy común en español y cuando se utiliza, es porque el hablante está más bien en un estado de concentración: *¡Bonito auto!* *¡Bonita casa!* Sin embargo, los verdaderos problemas de comprensión surgen cuando existen dos o más adjetivos atribuidos a un solo sustantivo (*clustering*). La siguiente oración en inglés, que contiene tres *adjetivos atributivos* adscritos al sustantivo *sweater* (*suéter*) es correcta, pero no tendrá un equivalente literal en español, ya que en este idioma, esta forma de agrupar adjetivos no puede llevarse a cabo de la misma manera:

1. *(Inglés) I was given a pretty warm cotton sweater last Christmas.*
2. *(Español) *Me dieron un bonito caliente de lana suéter la Navidad pasada.*

Como se puede observar en 1, el sistema sintáctico del inglés puede prescindir de conjunciones, preposiciones o pronombres para ordenar a los adjetivos atributivos que se

³⁰ * Indica falta de gramaticalidad.

encuentren modificando a un sustantivo; el orden más bien se establece con base en criterios referentes a la naturaleza concreta y/o abstracta de los mismos adjetivos. En este aspecto, el español sólo permite el agrupamiento de adjetivos en esta posición sintáctica con la condición de que éstos se encuentren unidos a través de conjunciones, preposiciones, aposiciones y pronombres, o que se encuentren enumerados por comas; esto con el fin de establecer un orden sintáctico y semántico en los significados contenidos en los adjetivos:

3. **Mi padre fuerte honesto hombre familia.*

4. *Mi padre, un fuerte y honesto hombre de familia.*

En cuanto al adjetivo en *posición predicativa*, en inglés, ésta *siempre* implica descripción y la estructura sintáctica y funcional que utiliza le es bastante familiar a un hispanohablante. Esta semejanza se acentúa particularmente cuando se utiliza al verbo *to be* (*ser o estar*) como auxiliar en oraciones descriptivas. Obsérvense los siguientes ejemplos:

a) *My father is tall (Simple Present).*

b) *The shoes that she was given are pretty expensive (Passive Voice in Past).*

En ambas oraciones puede apreciarse la gran similitud que existe entre esta forma de uso del adjetivo en la lengua inglesa con su equivalente en la sintaxis del español cuando se utiliza al verbo *ser o estar*. Si se compara a) y b) con su correspondiente traducción al español, entonces se tiene:

a') *Mi papá es alto (presente simple).*

b') Los zapatos que le dieron son bastante caros (voz pasiva en pasado).

Es precisamente el deseo de facilitarle al estudiante de inglés como LE la comprensión de significados, la razón de que en este trabajo se sugiera que el éxito para asimilar el idioma firmemente depende en gran medida de la forma en la que éste es utilizado por el alumno desde el inicio de la instrucción.

III. Los adjetivos y sus funciones en la lengua inglesa

“My view also differs rather sharply from the functionalist views of Croft, Hengeveld, and Bhat when it comes to adjectives. These authors all claim that it is the basic nature of adjectives to be modifiers, whereas I do not.” (Baker, 2004, pág. 16)³¹

En la primera parte de este capítulo se analizará la naturaleza del adjetivo del idioma inglés desde el punto de vista funcional, aunque sin perder de vista el plano semántico. Para ello se comenzará por revisar las propiedades morfosintácticas que le han sido atribuidas por la gramática tradicional, la cual al mismo tiempo lo ha relegado a un segundo término en comparación con el sustantivo, otorgándole a este último un papel primordial dentro del sistema de la lengua. Ha sido desde esta posición que el sustantivo ha influenciado la metodología de la enseñanza de inglés como LE, hasta el punto de convertirse en su piedra angular. Para intentar rescatar al adjetivo de esta posición secundaria y realzar la función modificativa que ejerce dentro del enunciado, se intentará demostrar de qué forma su naturaleza conceptual le permite funcionar naturalmente como plataforma de un sistema de adquisición palabras que brinda la posibilidad de prescindir de la técnica de memorización de palabras clasificadas en campos semánticos con base en relaciones conceptuales de naturaleza artificial. Porque al proceder de esta forma, la tarea del alumno se reduce a incluir el

³¹ “Más bien mi opinión difiere tajantemente de la visión funcionalista de Croft, Hengeveld y Bhat en cuanto a los adjetivos concierne. Estos autores afirman que la naturaleza básica de los adjetivos es ser modificadores, y no.”

vocabulario nuevo en el conjunto correspondiente; por ejemplo, para aprender el sustantivo *firefighter* (*bombero*), éste podría adjuntarse al grupo abstracto *professions* (*profesiones*).

Para complementar el análisis del adjetivo en esta lengua, se revisará su posición sintáctica: el lugar que éste ocupa en el enunciado; así como la función que lleva a cabo. Como ya se mencionó en 2.2., se distinguen dos posibles posiciones sintácticas del adjetivo con respecto al sustantivo: la atributiva y la predicativa. Dentro de la primera de ellas, se revisará el caso atributivo múltiple (*clustering*), i.e., cuando dos o más adjetivos modifican a un único sustantivo dentro de un enunciado: *She was looking for a pretty red fabric dress for her daughter*. Porque se ha notado que al hispanohablante que estudia inglés como lengua extranjera le es difícil comprender el significado de esta estructura sintagmática.

A continuación se analizará de qué forma todas las categorías gramaticales (sustantivos, verbos, adverbios, artículos, etc.) llevan a cabo la función modificativa descrita como propia del adjetivo. Iniciando con una idea en el plano semántico, se construirá un enunciado sintáctico, y durante el proceso podrá observarse la función ya mencionada. Con base en la evidencia obtenida se propondrá extender esta propiedad modificativa a todas las categorías gramaticales con el fin de simplificar la enseñanza de la gramática de la lengua inglesa. Asimismo se revisará el beneficio inmediato que este cambio conceptual representaría tanto en el proceso de aprendizaje como en la enseñanza del idioma.

En la segunda parte de este capítulo se presentarán los dos tipos de adjetivos que se distinguen de acuerdo con su percepción y posterior representación mental: los adjetivos concretos y los adjetivos abstractos. Debe subrayarse que esta división parte de la distinción de las

propiedades intrínsecas de los sustantivos por medio de los sentidos, de aquellas que les son atribuidas de forma convencional por la comunidad lingüística. Se cree que las diferencias en el aprendizaje del inglés como LE entre los individuos son consecuencia directa de la distinta representación semántica de las propiedades concretas percibidas por los sentidos, así como del desarrollo (en etapas posteriores) del concepto primario así formado, hacia el plano abstracto. Se asume que esta diferencia tiene importantes consecuencias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, porque como se verá a lo largo de este capítulo, es precisamente el significado de las palabras abstractas el que presenta una mayor dificultad de aprendizaje en comparación con el de las concretas.

Para ofrecer una posible explicación del porqué las palabras concretas identificadas como adjetivos se asimilan más fácilmente que las abstractas, se analizará la naturaleza cada una de ellas y se identificará el lugar que ocupan en la actual clasificación de los adjetivos en lengua inglesa, demostrando así que el orden que presentan sí es compatible con los datos que proporciona esta investigación. De la información recabada podrá deducirse que mientras la división de los adjetivos concretos tiene como base a los sentidos que hacen posible su percepción, los adjetivos abstractos se encuentran clasificados de tal forma que se presta una mayor atención a la naturaleza semántica de este tipo de palabras, dejando de lado funciones como opinión, propósito, etc.

El último apartado trata de las diferencias entre los adjetivos concretos y los abstractos. Para llevar a cabo una comparación entre ambos tipos de palabras, se utilizará a la representación semántica como argumento a favor de la hipótesis de que en el aprendizaje de la lengua lo concreto siempre precede a lo abstracto.

3.1. *El papel de los adjetivos*

3.1.1. *Conceptualización del adjetivo*

En la gramática tradicional se ha consolidado una clasificación de los distintos tipos de palabras presentes en el lenguaje con base en sus propiedades morfosintácticas (Radford, 2004, pág. 19): “Words are traditionally assigned to grammatical categories on the basis of their shared morphological and syntactic properties.”³² Por ejemplo, según Radford, usualmente se considera que una de las propiedades de los sustantivos es la de aceptar un morfema para formar su plural, esto significa que las palabras adscritas a esta categoría poseen dos formas, una singular y otra plural (2004, pág. 19). Sin embargo, aunque semánticamente la pluralización de un sustantivo no resulta difícil de concebir, gramaticalmente sí existe un alto grado de dificultad, ya que en la lengua inglesa el morfema añadido al sustantivo para formar su plural puede ser cualquiera de las siguientes opciones: *-s*, *-es*, *-en*, *-∅* o cambio de vocal, como puede verse en los siguientes ejemplos:

³² “Tradicionalmente las palabras se asignan a categorías gramaticales con base en sus propiedades morfológicas y sintácticas.”

- a) –s por ejemplo: *dog-dogs, cat-cats, etc.*
- b) –es por ejemplo: *dress-dresses, battery-batteries, etc.*
- c) –en por ejemplo: *ox-oxen, brother-brethren, etc.*
- d) –∅ (nulo) por ejemplo: *fish-fish∅, sheep-sheep∅, etc.*
- e) cambio de vocal, por ejemplo: *man-men, woman-women, etc.*³³

De esta manera, si alguna palabra no acepta ninguno de los morfemas *-s, -es, -en, - ∅*, o un cambio de vocal para la formación del plural, no puede ser considerado como miembro del grupo de los sustantivos, mientras que cualquier palabra poseedora de esta capacidad adquiere la calidad de sustantivo. Esta propiedad es tan distintiva de la categoría que hasta puede considerarse como su característica representativa, ya que otros grupos de palabras, como los verbos y adjetivos, carecen de ella (Radford, 2004, pág. 19).

Dentro de la gramática tradicional también se considera a los sustantivos, adjetivos y verbos como las categorías más importantes para la formación de conceptos en la lengua inglesa. Croft se refiere a ellas como *las categorías léxicas superiores* (1991, pág. 2). Esta división no es una mera coincidencia, más bien se debe, según Baker, a distinciones entre objetos, acciones y propiedades, así como a las distinciones pragmáticas entre referir, predicar y modificar (2004, pág. 15). Se trata entonces de palabras de contenido con funciones comunicativas importantes dentro del sistema de la lengua. Puede deducirse que esta separación en grupos se hace de acuerdo con las propiedades intrínsecas de las palabras y de

³³ a) –s por ejemplo: *perro-perros, gato-gatos, etc.*, b) –es por ejemplo: *vestido-vestidos, batería-baterías, etc.*

c) –en por ejemplo: *buey-bueyes, hermano-hermanos, etc.*, d) –∅ (nulo) por ejemplo: *pez-peces∅, oveja-ovejas∅, etc.*, e) cambio de vocal, por ejemplo: *hombre-hombres, mujer-mujeres, etc.*

ninguna manera responde a simples exigencias gramaticales, sino más bien es su función dentro del plano lingüístico, la razón de su personificación en las lenguas naturales, de forma tal que, al ser utilizadas por los hablantes en la construcción de enunciados con el propósito de transmitir significados, estas clases de palabras sean capaces de interactuar perfectamente con otros componentes de la mente, de forma específica con los sistemas del lenguaje y del pensamiento (Radford, 2004, pág. 3) propiciando de esta manera el desarrollo y madurez del lenguaje.

Si cada verbo, sustantivo o adjetivo funciona como medio de transmisión de un significado, entonces se puede aseverar que cada uno de ellos representa en sí mismo a una parte de la realidad, y esto hace posible su participación activa en la formación del concepto que el hablante necesita transmitir. Sin embargo, es necesario apuntar que en este trabajo se postula la idea de que la lengua asigna a la función de cada una de estas categorías un cierto grado de importancia en el sistema, mismo que no siempre coincide con los parámetros de la gramática ya establecida. Por ejemplo, en inglés, los adjetivos son gramaticalmente descritos como dependientes y simples modificadores de los sustantivos, porque, según Hawkins, su interpretación varía de acuerdo al sustantivo al cual se encuentran unidos (1990, pág. 8): “The precise interpretation of an adjective typically varies with the choice of head noun”³⁴. Esta opinión es compartida por Baker, quien menciona que los adjetivos carecen de significado propio, porque éste depende en gran medida del significado del sustantivo al cual modifican (2004, pág. 210). En los siguientes párrafos intentará demostrarse que estas aseveraciones no coinciden con la naturaleza de las palabras consideradas como adjetivos.

³⁴ “La interpretación precisa de un adjetivo varía con la elección del sustantivo base.”

Analizando en primer término la función de modificación de los adjetivos, puede decirse que ellos no necesitan sufrir ningún cambio morfosintáctico para modificar a otras palabras, no es necesaria la concordancia gramatical entre adjetivo y sustantivo. Esta propiedad no la comparten los verbos o los sustantivos, tal y como puede apreciarse en los siguientes ejemplos adaptados de Baker (2004, pág. 192):

a) *a rich man*

b) **a wealth man*

c) **a shine coin*³⁵

En a) el adjetivo *rich* (*rico*) modifica directamente al sustantivo *man* (*hombre*), sin ayuda de ninguna transformación morfosintáctica, mientras en b) el sustantivo *wealth* (*riqueza*) no puede realizar la modificación inmediatamente; lo mismo sucede con el verbo *shine* (*brillar*) en c). Para lograr que ambas categorías gramaticales lleven a cabo la modificación directa del sustantivo dado, éstas necesitan sufrir cambios morfosintácticos que les confieran la propiedad de funcionar como adjetivos, y esto sólo puede lograrse por medio del siguiente procedimiento:

b) Si a la construcción **a wealth man* (*un hombre riqueza*) se le inserta la preposición *of* y el sustantivo modificador *wealth* (*riqueza*) se coloca al final de la oración, se obtiene

³⁵ a) *un hombre rico*, b) *un hombre riqueza*, c) *una moneda brillar*

la nueva construcción: *a man of wealth (adjective phrase)*³⁶, de esta forma este sustantivo obtiene la capacidad legítima de modificar a otro sustantivo.

- c) Si a la construcción **a shine coin (una moneda brillar)*, se le añade el sufijo -y al verbo *shine (brillar)*, se obtiene como resultado: *a shiny coin (una moneda reluciente)*, y así se logra que el verbo modifique al sustantivo y se comporte como un adjetivo.

En los ejemplos presentados en b) y c) puede observarse que la modificación también puede ser llevada a cabo por otras categorías gramaticales aparte de los adjetivos³⁷, en este caso sustantivos y verbos, y por lo tanto esta propiedad no debe considerarse como determinante al momento de definirlos (Baker, 2004, pág. 191): “Adjectives can be used as modifiers in many languages, and they can be compared, but I argue that these are derived properties... not basic defining ones”³⁸. Si la función de modificación propia del adjetivo pueden llevarla a cabo los elementos de otras categorías gramaticales es, porque para poder ser asimilada, la realidad percibida necesita dividirse en macro-segmentos conceptuales, es decir, conceptos generales que puedan transmitir información relevante de los sustantivos del mundo concreto.

Para aplicar esta hipótesis a la tarea de aprendizaje de palabras en lengua inglesa, en primer lugar es necesario aplicar los sentidos a la realidad para distinguir aquellas cualidades

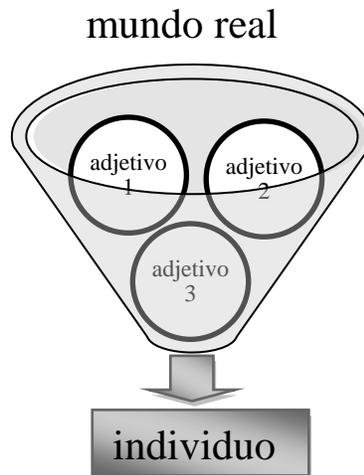
³⁶ *Un hombre de riquezas (frase adjetivada).*

³⁷ Habilitación gramatical.

³⁸ “Los adjetivos pueden ser usados como modificadores en muchos idiomas, y pueden compararse, pero yo sostengo que éstas son propiedades derivadas... no básicas y propias.”

generales formadoras de ideas inclusivas (adjetivos concretos) que puedan aceptar a los sustantivos en forma subordinada, tal y como puede apreciarse en la siguiente imagen:

Gráfico 6: Aprehensión de la realidad a través de su división en macro-segmentos conceptuales.



De esta manera se pretende facilitar la asimilación efectiva de los nuevos datos, porque la estructura cognoscitiva “tiende a estar organizada jerárquicamente con respecto al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad, el surgimiento de nuevos significados... refleja más comúnmente una relación *subordinada* del material de aprendizaje nuevo” (Ausubel, 1976, pág. 72). Al seguir este procedimiento, se pretende promover el aprendizaje inclusivo en la tarea de asimilación de vocablos, porque una vez que las ideas generales ya se encuentren establecidas firmemente en la estructura cognoscitiva, es más probable relacionarlas directamente con las posteriores tareas de aprendizaje de forma significativa y no arbitraria, pero sobre todo, la principal ventaja radica en el hecho de que estas ideas “tienen la estabilidad intrínseca suficiente como para proporcionar el tipo más firme de afianzamiento para los significados detallados que se aprenden por primera vez” (Ausubel, 1976, pág. 72). Esta

estabilidad debe entenderse como inmutabilidad temporal, ya que en el mundo físico normalmente no existen cambios bruscos en la constitución de las cosas (sustantivos).

Por lo tanto, como ya se mencionó, en este trabajo se propone el establecimiento de generalizaciones lingüísticas mediante la aplicación de los sentidos al material sujeto del aprendizaje desde una etapa temprana en la instrucción del inglés, de forma que las ideas generales resultantes sirvan de amarre a los nuevos conceptos, propiciando así su rápida y efectiva asimilación. Asimismo, se pretende lograr la flexibilidad necesaria de este sistema de clasificación primaria para incluir nuevos sustantivos en un sistema coherente que impulse el desarrollo de la comprensión del idioma a partir de la generalización. No debe olvidarse que el conocimiento comienza por la simple clasificación del mundo (Cifuentes, 2006 citado en Abid, 2008, pág. 71). De procederse de esta forma, podría garantizarse que cuando el alumno participe en situaciones comunicativas sea capaz de transmitir de forma efectiva sus mensajes, pues de acuerdo con Vygotski “la comunicación verdadera presupone una actitud generalizadora” (Vygotski, 1988, pág. 27).

Por ser la generalización una propiedad inherente a los adjetivos de la lengua inglesa, éstos resultan ser más inclusivos y generales que los sustantivos abstractos. El caso de los adjetivos en esta lengua es especial, porque pueden ser utilizados inmediatamente para ordenar la realidad sin ninguna necesidad de realizar cambios morfológicos o sintácticos que involucren a los conceptos de género y número. Esta característica representa una gran ventaja para el aprendizaje del idioma, porque los adjetivos ya se encuentran listos para ser utilizados en cualquier enunciado, tanto en la posición atributiva como en la predicativa. Además, como su uso apropiado demanda tener en cuenta las cualidades de los objetos a los cuales se desea

hacer referencia, sin duda requiere de un sujeto en el papel de observador activo, es decir, el individuo debe utilizar todos sus sentidos para establecer grupos conceptuales capaces de incluir a todos aquellos sustantivos que cumplen con la condición válida para el conjunto.

Por otro lado, es lógico pensar que los elementos pertenecientes a los conjuntos así establecidos tiendan a sufrir variaciones de un individuo a otro por no haberse integrado correctamente el concepto relativo a la agrupación o al componente, pero estas diferencias no deben representar un problema mayor, porque pueden cambiar y reacomodarse por obra de la influencia ejercida por la comunidad lingüística sobre el individuo. Piénsese en el caso de aquél niño que califica a su superhéroe favorito como *amazing* (*sorprendente*), y al externar su parecer se encuentra con opiniones completamente diferentes a la suya como *boring* (*aburrido*), *dull* (*sin chiste*), *childish* (*infantil*), etc., lo cual al final lo hará desistir y cambiar este elemento de conjunto. Es precisamente este proceso una muestra del papel activo que se espera que el alumno asuma en la construcción de su pensamiento en la lengua extranjera, ya que el formar conjuntos encabezados por adjetivos e incluir a los sustantivos considerados como útiles, se vería obligado a participar activamente, y se evitaría que reciba el sistema lingüístico de forma pasiva.

Solamente si se enfrenta al alumno con la tarea de elaboración de sus propios conceptos sobre el idioma y su funcionamiento, se puede asegurar el éxito en la asimilación de la lengua, recuérdese el siguiente principio: “La formación del concepto es creativa y no un proceso mecánico y pasivo... un concepto surge y toma forma en el curso de una operación compleja dirigida hacia la solución de un problema” (Vygotski, 1988, pág. 85). De esta forma, se fomenta la autonomía en el estudiante, al proveerle del formato de la base conceptual y de las

herramientas esenciales para que al final de la instrucción éste pueda alcanzar por sí mismo un dominio avanzado del idioma.

En inglés, una vez establecida firmemente la relación entre el adjetivo que sirve de descriptor al grupo y el sustantivo adscrito, comienza el proceso de formación de cimientos sólidos por medio de la modificación del significado contenido en el sustantivo. Estos cimientos resultan fundamentales para la posterior aparición de nuevos conceptos abstractos que, a su vez, son esenciales para impulsar el apropiado desarrollo del pensamiento del aprendiz en lengua extranjera. Si contrariamente se procede de forma tradicional y para formar la base de inclusión se utilizan sustantivos, aunque los significados de los materiales presentados al alumno se relacionen entre sí de forma lógica, no puede garantizarse el surgimiento del significado psicológico (Ausubel, 1976, pág. 64).

No obstante las ventajas que ofrece un sistema de clasificación con base en relaciones lógicas entre sus elementos para la enseñanza del idioma, Ausubel no lo considera como favorable para la tarea de asimilación efectiva de unidades léxicas. Él menciona lo siguiente: “La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial... con lo que el alumno ya sabe” (1976, pág. 56). Si se aplica este argumento al sistema de inclusión de sustantivos con base en adjetivos, *lo que el alumno ya sabe* es: que todas las cosas existentes poseen cualidades muy diferentes unas de otras que él mismo puede observar frecuentemente en el mundo real (experiencia no lingüística). Es necesario apuntar que en este último apartado se insiste sobre la importancia de la experiencia o de los conocimientos previos en la formación del significado, ya que éstos integran en la mente los antecedentes precisos para la aparición de

los conceptos (Ausubel, 1976, pág. 64): “El surgimiento del significado psicológico no depende únicamente de que se le presenten al alumno materiales con significado lógico, sino también de que [éste] posea... los antecedentes ideativos necesarios.”

Resulta evidente que si los estudiantes no poseen una base sólida que actúe como soporte a la formación de un esquema apropiado de categorización que a su vez sea capaz de incluir nuevos conceptos en grandes cantidades, les resultará muy difícil enfrentarse a la tarea de aprender inglés como LE, no sólo porque es necesario asimilar los nuevos signos lingüísticos como recipientes de significados, sino también porque comprender las relaciones semánticas y gramaticales entre ellos resulta laborioso. Además, debido a que asignar el nuevo conocimiento en LE a los esquemas de L1 ya existentes causa interferencia, éste se aparta y no puede ser retenido por largo tiempo.

Frente a este problema, es muy común que muchos estudiantes utilicen técnicas de memorización de listas de palabras con el único objetivo de conectar de forma arbitraria los objetos (sustantivos) del mundo real con sus respectivas representaciones lingüísticas en lengua inglesa, esperando así aumentar su vocabulario de forma rápida. No obstante, este proceso solamente entorpece todo esfuerzo dirigido a la formación y elaboración de los conceptos necesarios para asimilar y utilizar el léxico inglés, porque se está pasando por alto que “el memorizar las palabras y conectarlas con objetos, no conduce en sí mismo a la formación del concepto” (Vygotski, 1988, pág. 86). A pesar de esto, la práctica de la memorización ha sido y continúa siendo muy utilizada en la enseñanza-aprendizaje del inglés, desatendiendo el hecho de que el material así memorizado está más propenso al olvido debido a la ausencia de elaboración de conceptos propios por medio de la imaginación, la

comparación, la asociación, la sustitución, el análisis y la síntesis. Sobre este tema, Ausubel menciona que (1976, pág. 59) “las tareas de aprendizaje por repetición...son relacionables con la estructura cognoscitiva pero *solamente* de modo arbitrario y al pie de la letra, lo cual no trae consigo la adquisición de ningún significado.” La significatividad de una palabra, según este autor, depende de que posea un referente concreto fácilmente identificable y la ventaja inmediata para el aprendizaje de idiomas es que una palabra significativa trae a la memoria un mayor número de asociaciones (Glaze, 1928; Noble, 1952 citados en Ausubel, 1976, pág. 66) que otra no tan significativa. Si esto es cierto, entonces es posible aprender grandes cantidades de palabras del vocabulario de la lengua inglesa por medio de asociaciones infinitas entre ellas.

Aunque pudiera pensarse que la tarea de asimilación de vocabulario de forma significativa es un proceso lento y difícil, la realidad es otra, pues sólo es necesario un mayor esfuerzo del estudiante a fin de evitar toda pasividad en el proceso. Por sí mismo, este argumento sería suficiente para afirmar que el aplicar esta propuesta en el salón de clases puede representar mejores resultados a largo plazo, a diferencia de los ofrecidos por la simple memorización.

A continuación podrá apreciarse la aplicación de los supuestos hasta aquí expuestos en un caso concreto. Si se solicita a un individuo aprender de forma efectiva y rápida los sustantivos de una lista de palabras de tal manera que se cumplan las siguientes condiciones: 1) asimilar correctamente los significados individuales de las palabras, 2) utilizar este nuevo vocabulario de forma práctica y natural dentro de la estructura de la lengua y 3) transmitir a través de estos vocablos y sin problema alguno significados propios de la lengua inglesa, entonces se necesita algo más que una buena técnica de memorización. En primer lugar, la tarea requiere de la

formación de la base del esquema, es decir, el soporte conceptual. Para esto se puede escoger entre utilizar adjetivos o sustantivos, cualquiera que sea la elección, éstos formarán los fundamentos que servirán de soporte al sistema, es decir, conceptos generales que le permitirán al estudiante:

- ✓ Establecer un orden en el caos perceptivo.

- ✓ Relacionar los sustantivos entre sí de forma clara, de modo que esta correspondencia sea capaz de producir un significado adecuado.

- ✓ Asimilar rápida y efectivamente estas unidades léxicas

El siguiente es el modelo de la lista de sustantivos en lengua inglesa para aprender:

A) Sustantivos

- | | | |
|--------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| 1. <i>can (lata)</i> | 11. <i>chair (silla)</i> | 21. <i>medal (medalla)</i> |
| 2. <i>house (casa)</i> | 12. <i>street (calle)</i> | 22. <i>wallet (cartera)</i> |
| 3. <i>dress (vestido)</i> | 13. <i>sweater (suéter)</i> | 23. <i>doll (muñeca)</i> |
| 4. <i>flower (flor)</i> | 14. <i>tile (teja)</i> | 24. <i>hammer (martillo)</i> |
| 5. <i>ship (barco)</i> | 15. <i>swab (hisopo)</i> | 25. <i>tire (llanta)</i> |
| 6. <i>figurine (figurilla)</i> | 16. <i>sofa (sofá)</i> | 26. <i>bullet (bala)</i> |
| 7. <i>bracelet (brazalete)</i> | 17. <i>helmet (casco)</i> | 27. <i>watch (reloj)</i> |
| 8. <i>bottle (botella)</i> | 18. <i>pole (poste)</i> | 28. <i>plate (plato)</i> |
| 9. <i>hat (sombrero)</i> | 19. <i>road (carretera)</i> | 29. <i>sword (espada)</i> |
| 10. <i>table (mesa)</i> | 20. <i>bridge (puente)</i> | 30. <i>rim (rin)</i> |

Utilizando sustantivos abstractos para formar grupos semánticos, se pueden distinguir las siguientes posibilidades:

a)

means of transportation	plants	recipients	jewelry	buildings & construction	clothing	furniture	fashion accessories	toys
ship	flower	can	watch	house	dress	table	watch	doll
		bottle	bracelet	bridge	sweater	chair	wallet	
		plate	medal	street	hat	sofa	hat	
				road			bracelet	
							medal	
							flower	

b)

nouns in the city	working and safety	objects at war	public paths	furniture	nature	fashion accessories
house	helmet	sword	bridge	table	flower	watch
street	hammer	bullet	road	chair		wallet
pole			street	sofa		hat
road						bracelet
bridge						medal
						flower

Como se puede observar, las agrupaciones distinguidas utilizando sustantivos son numerosas y sólo pueden aceptar a un número limitado de elementos, ya que no todos cumplen con la condición establecida en el conjunto. Por ejemplo, el grupo de los medios de transporte no puede aceptar a otros elementos inútiles para tal propósito. Asimismo, existen ciertas palabras que se encuentran aisladas, porque no tienen relación alguna con otros elementos del conjunto, por lo tanto requieren incluirse en una clase aparte, en este caso *car parts* (*partes de autos*) podría incluir a: *rim* (*rin*) y *tire* (*llanta*).

Es posible observar que el procedimiento para establecer conjuntos inclusivos utilizando sustantivos abstractos puede traer consigo los siguientes inconvenientes:

- El sistema varía en función del criterio de clasificación.
- Se corre el riesgo de dejar elementos fuera de la clasificación, porque simplemente no cumplen con el criterio establecido.
- Se pueden crear tantas divisiones como se consideren necesarias, lo cual resulta en una lista demasiado extensa.

No obstante, el mayor inconveniente reside en el hecho de que estas distinciones son de naturaleza convencional, por lo que se encuentran sujetas a variación. Además, una relación lógica y evidente para muchas personas, puede no serlo para otras. Por ejemplo ¿por qué se incluyó a *flower (flor)* en el conjunto *fashion accessories (accesorios de moda)* en b)?

Como las relaciones establecidas entre sustantivos durante la agrupación de elementos en los ejemplos a) y b) son artificiales, es de esperarse que este tipo de inclusión no cumpla con las condiciones necesarias del aprendizaje, las cuales según Ausubel (1976), permitirían al alumno hacer suyo el conocimiento. Este autor señala que para que el material pueda aprenderse con éxito, éste necesita:

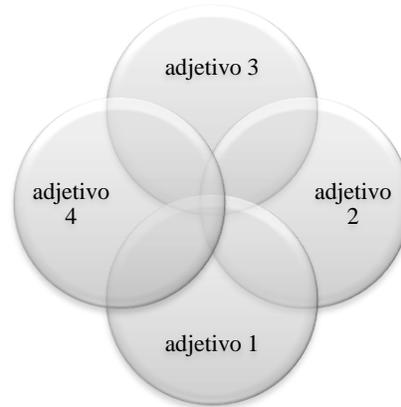
- ✓ Ser significativo, y que además

- ✓ Exista conocimiento previo capaz de aceptarlo.

Si se cumplen ambas condiciones, es más probable que el material a aprender se integre sin dificultad alguna al conocimiento al relacionarse de forma no arbitraria con “ideas que vengan al caso *específicamente*, como ejemplos, productos, casos especiales, extensiones, elaboraciones, modificaciones y generalizaciones más inclusivas” (Ausubel, 1976, pág. 59). Es decir, para que el aprendizaje del inglés como LE sea realmente significativo se requiere de la manipulación directa y activa de los elementos de la lengua por el alumno.

Para aplicar este principio en el caso de la tarea de aprendizaje de la lista de sustantivos enumerados en A) de forma rápida y efectiva, entonces es necesario que las agrupaciones encontradas en la base del sistema de inclusión sean formadas utilizando adjetivos. El objetivo de este proceso es que, en un primer acercamiento a la tarea, sea el alumno quien establezca aquellas generalizaciones que le permitan incluir dentro de un conjunto a todos aquellos elementos considerados como poseedores de la cualidad descrita por el adjetivo. Al mismo tiempo es necesario que estos conjuntos se encuentren unidos entre sí por medio de algunos elementos capaces de pertenecer a uno o más de ellos. Gráficamente, los conjuntos quedarían de la siguiente forma:

Gráfico 7: Conjuntos de adjetivos unidos por elementos comunes.



Como ya se mencionó, las intersecciones mostradas en los diagramas pueden ser ocupadas por aquellos adjetivos que por alguna razón conceptual pertenezcan simultáneamente a dos o más conjuntos; esta característica sería la encargada de proveer de cohesión a la superestructura base. Es necesario señalar que esta imagen proporciona sólo una idea general del proceso que se espera inducir en la mente del alumno; las intersecciones podrían ser múltiples y multidireccionales. Para esto, debe lograrse que el alumno manipule el *input* de la lengua inglesa a la que se encuentra expuesto proporcionando ejemplos, elaborando relaciones o hasta modificando el material provisto a conveniencia. Si se procede de esta forma aplicando los principios hasta ahora citados a la tarea de organización y asimilación de los sustantivos que conforman la lista dada con anterioridad i.e., utilizando adjetivos como base del sistema y uniendo las agrupaciones resultantes mediante elementos que poseen múltiples propiedades, el resultado sería el siguiente:

c)

plastic	concrete	gold	iron	wooden	cotton	aluminum
house	house	figurine	ship	house	dress	can
dress	table	bracelet	bracelet	ship	hat	bracelet
flower	chair	helmet	chair	bracelet	sweater	table
ship	street	medal	helmet	table	swab	chair
bracelet	tile	hammer	pole	chair		pole
bottle	pole	plate	hammer	tile		rim
hat	road	watch	sword	sofa		
table	bridge	rim	rim	pole		
chair				bridge		
tile				hammer		
sofa				plate		
helmet				sword		
pole				rim		
medal						
wallet						
doll						
hammer						
tire						
bullet						
watch						
plate						
sword						
rim						

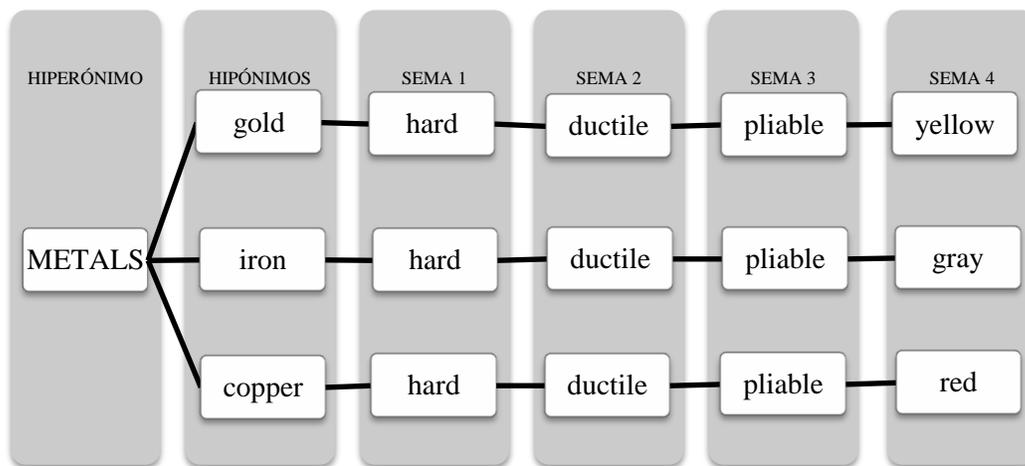
En este gráfico se puede observar claramente *la superioridad inclusiva*³⁹ de los adjetivos frente a los conjuntos encabezados por un sustantivo abstracto, como en los gráficos a) y b). Esto se debe a que en estos últimos la relación entre el sustantivo que encabeza al conjunto y los adjetivos incluidos se establece mediante la hiperonimia⁴⁰, porque la correspondencia entre las dos partes no es clara y para evidenciarla, es necesario recurrir a elaboraciones lingüísticas, es decir “definiciones ya hechas y provistas desde afuera” (Vygotski, 1988, pág. 83), en cuya

³⁹ Esto no quiere decir que los adjetivos sean más importantes que los sustantivos, sólo que funcionan mejor como medio de inclusión.

⁴⁰ Relación de significado de un hiperónimo con respecto a sus hipónimos (Diccionario de la Lengua Española: Vigésimo segunda edición, 2010)

preparación el alumno no participa activamente, sino que su tarea se reduce a almacenarlas en su memoria y recuperarlas cuando le es necesario. El siguiente es un esquema de la relación de subordinación establecida entre palabras utilizando la hiperonimia y definiciones lingüísticas. Nótese que, curiosamente, éstas dependen del uso de adjetivos para conformar los semas distintivos:

Gráfico 8: Sistema de inclusión de palabras con base en la hiperonimia.



Como se puede apreciar en el gráfico, los hipónimos⁴¹ (*gold –oro-, iron –acero- y copper –cobre-*) comparten todos los semas del hiperónimo⁴² (*metals –metales-*) pero se diferencian entre sí por poseer otros más específicos (*yellow –amarillo-, gray –gris- y red –rojo-*). Su utilidad radica en que en los textos el hiperónimo suele sustituir a su o sus hipónimos

⁴¹ Palabra cuyo significado está incluido en el de otra; p. ej., gorrión respecto a pájaro (Diccionario de la Lengua Española: Vigésimo segunda edición, 2010).

⁴² Palabra cuyo significado incluye al de otra u otras; p. ej., pájaro respecto a jilguero y gorrión (Diccionario de la Lengua Española: Vigésimo segunda edición, 2010).

correspondientes (Bustos Gisbert, 1996, pág. 76) pero no viceversa. Hasta hoy, aún se espera que el alumno procese por sí mismo toda la información a la que se ve expuesto para luego sintetizarla y transformarla en conocimiento declarativo del tipo: *Gold is the most precious metal on earth*⁴³, (*gold* es el hipónimo y *metal* el hiperónimo) omitiendo el hecho de que para lograrlo es necesario poseer cierto conocimiento lingüístico previo, y en el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, éste es nulo cuando el estudiante se encuentra en un nivel básico.

Por esta razón, desde el primer contacto del estudiante con el inglés, se propone formar un esquema de organización como el mostrado en c) ya que aquí la dependencia se establece tomando en cuenta las propiedades físicas inherentes de los objetos tales como tamaño, forma, color, etc. El objetivo de comenzar el aprendizaje por la observación del mundo circundante es que durante el proceso el alumno pueda concluir por sí mismo que es posible que dos o más cualidades existan a la vez en un mismo objeto, para así permitir que durante el proceso de clasificación algunos elementos sean encasillados simultáneamente en distintos conjuntos. Esta movilidad resulta beneficiosa en el aprendizaje de conceptos, porque los elementos que aparecen alternativamente de forma natural en el sistema de clasificación pueden asimilarse más fácilmente en la memoria episódica, ya que ésta es un producto de la experiencia personal (Tulving, 1972 citado en Gómez Mácker & Peronard, 2008, pág. 35). Asimismo los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo son fundamentales para la comprensión y adquisición del conocimiento, pues no debe olvidarse que los nuevos

⁴³ *El oro es el metal más precioso en la tierra.*

contenidos se asocian siempre a estos esquemas preexistentes (Gómez Mácker & Peronard, 2008, pág. 35).

El ejemplo de clasificación provisto en c) es el resultado del procesamiento activo de una sola persona, y por esta razón éste sólo representa una de las tantas formas que puede adoptar el ordenamiento. Como puede deducirse, el agrupamiento de sustantivos se encuentra sujeto a variaciones en función del individuo que procese la información y del tipo de adjetivos utilizados como base del sistema; por ejemplo, en este caso se utilizaron solamente adjetivos concretos, pero el resultado sería muy diferente si se utilizaran una combinación de adjetivos concretos y abstractos, tales como: *opinión, origen, propósito*, etc., es decir, las posibilidades combinatorias se multiplicarían debido a que pueden existir tanto *cooking pots (cazuelas)* como *aluminum pots (cacerolas)*, o tal vez *tall women (mujeres altas)* y *tall tales (cuentos de fantasía)*, en este caso sería el estudiante quien, con su sentido común y creatividad, formaría sus propias combinaciones.

Habiendo llegado a este punto, sin embargo, se podría argumentar sobre la posibilidad de que el estudiante llegue a crear composiciones inapropiadas, inexistentes o hasta inadmisibles en la lengua extranjera, a las cuales no sea posible proveer de significado alguno por estar fuera del sistema sintáctico de la lengua. Sin duda, la solución a este problema se encuentra en el *input (estímulo verbal)* que el alumno recibe de la comunidad lingüística, representada en el aula por el docente. Es solamente la acción de la comunidad lingüística la que puede solucionar este problema, porque una vez que el alumno forme las combinaciones léxicas que crea posibles, al usarlas surgirá la necesidad de compararlas con las ya existentes y aceptadas en inglés para que, posteriormente y con base en la información resultante, reflexione sobre la conveniencia

de su uso. Por supuesto que aquí no se está haciendo alusión alguna a la corrección explícita del *output* (*producción verbal*) del alumno por parte del profesor de inglés, sino al contraste de ideas. Lo que se pretende es que sea el propio estudiante quien descubra asociaciones léxicas habituales del idioma meta para así estimular el aprendizaje por descubrimiento descrito por Bruner (Schaub & Zenke, 2001, pág. 14).

Al proceder de esta forma, se logra que el estudiante sea capaz de considerar a estas combinaciones como propias, porque son un producto de su esfuerzo y se oponen a aquellas que recibe desde afuera, a las cuales muchas veces ve como ajenas e impuestas. Este estadio del proceso es muy importante en la construcción del vocabulario, porque si las asociaciones creadas existen ya en la lengua meta, entonces la asimilación de los significados en los esquemas léxicos del individuo es casi simultánea a su composición; en caso de resultar falsas e inexistentes, simplemente se desechan, porque no pertenecen al sistema de la lengua inglesa (comprobación de hipótesis).

De forma general, este proceso sugiere que el alumno debe ser realmente la parte más importante en la construcción de su propio aprendizaje. El objetivo es para facilitarle la asimilación significativa del material léxico que necesita para expandir su vocabulario en la lengua meta. Asimismo, al seguir este procedimiento, se pretende evitar que el estudiante se sienta abrumado por la misma tarea de aprendizaje y considere la memorización de listas de palabras como una posible salida, pues aunque parezca improbable, esta práctica aún se utiliza en la enseñanza de inglés en las aulas. La diferencia es que ahora ha avanzado al nivel del enunciado, pues con la intención de que el estudiante memorice palabras aisladas que después no pueda utilizar en una oración, en algunos métodos actuales para la enseñanza del idioma se

introducen desde los primeros niveles de la enseñanza frases prefabricadas como: *Nice to meet you! How much is it? What a beautiful day!, How are you?*⁴⁴, etc., el objetivo que persiguen es simple: mostrar al estudiante el significado global de estas frases, ayudarlo a memorizarlas y utilizarlas de forma automática en contextos comunicativos. Sólo el tiempo y la madurez lingüística le permitirán aplicarlas en el momento apropiado.

Sin embargo, se debe cuestionar la validez de este procedimiento y preguntarse: ¿Cómo puede alguien comprender el concepto de una frase ya construida de antemano por un proceso ajeno a su pensamiento y además forzarlo a utilizarla de forma apropiada cuando ni siquiera conoce el significado de sus partes constitutivas? Aunque se esté de acuerdo en que la idea representada por una frase posee un significado fijo muy diferente de la suma de los significados de las palabras componentes, y que para utilizar esta construcción el alumno no necesita analizarlas, tampoco puede negarse la importancia y utilidad de conocer a fondo cada una de estas palabras, ya que este conocimiento es necesario para entender el funcionamiento de la sintaxis del idioma: “Antes de que uno pueda aprender los significados de proposiciones verbales debe conocer primero los significados de sus términos componentes, o lo que estos representen.” (Ausubel, 1976, pág. 62).

Esta tesis apunta al hecho de que en el conocimiento y dominio del idioma el análisis precede a la síntesis. A partir de esta noción es posible vislumbrar la ventaja de conocer la función sintáctica de cada palabra y su contribución semántica al significado de la frase, porque esto le permite al alumno “combinar palabras familiares y funciones sintácticas conocidas en un aprendizaje de nuevos patrones gramaticales” (Ausubel, 1976, pág. 98), de suerte que éste no

⁴⁴ *¡Gusto en conocerte!, ¿Cuánto es?, ¡Qué hermoso día!, ¿Cómo estás?*

sólo se encuentre en posibilidades de utilizar la frase *Have a nice day!* (*¡Que tenga un buen día!*) para desearle un bonito día a su interlocutor (contexto apropiado), sino también *Have a nice trip!* (*¡Que tenga un buen viaje!*) cuando quiera desearle un buen viaje, incluso sin haber estado en contacto directo con esta frase, como normalmente ocurre en la mayoría de los métodos de enseñanza funcionales. Sería el análisis del *input* (*estímulo verbal*) y su posterior síntesis lo que le permitiría al estudiante construir expresiones apropiadas para el contexto en el cual se encuentre inserto. Por lo tanto, debe subrayarse que tanto el análisis como la síntesis son procesos igualmente importantes para el proceso de formación del concepto, pues “la unión es tan importante como la separación: la síntesis debe ser combinada con el análisis” (Vygotski, 1988: 111), pero esta igualdad en jerarquía no se opone a la relación de causalidad ya mencionada.

Si hasta este punto se ha logrado ofrecer un panorama general sobre las ventajas que el sistema de categorización primaria de sustantivos con base en los adjetivos puede ofrecer al estudiante de inglés como lengua extranjera, la pregunta obligada sería si este sistema de categorización puede funcionar de la misma forma para el aprendizaje de cualquier lengua natural. La respuesta en este estadio de la investigación no puede ser ni afirmativa ni negativa. A pesar de ser evidente que el sistema de una lengua divide al mundo en categorías gramaticales orientadas a propósitos comunicativos, es de esperarse que las distintas lenguas existentes en él hayan sufrido una evolución muy diferente y por lo tanto no hayan seguido el mismo criterio para dividir a la realidad circundante. En otras palabras, no puede decirse que existe uniformidad en cuanto a la existencia o ausencia de las categorías gramaticales fundamentales en las lenguas del mundo (Croft, 1991, pág. 16). La mayoría de los lingüistas modernos están de acuerdo en que muchas lenguas pueden dejar de lado ciertas clases de palabras y utilizar

otras con funciones diferentes. Según Baker, esta simple diferencia lógicamente altera la naturaleza del continuo lingüístico (2004, pág. 238):

Languages then divide this continuum into distinct lexical categories at a semi-arbitrary number of places. English happens to divide the space into three categories: nouns, verbs, and adjectives... One might, however, perfectly well expect some languages to divide the same continuum into four or more parts. This would result in languages with two distinct categories in the intermediate range where English has only one class of adjectives ((86b)). (Wetzer [1996] envisions an extreme case of splitting, in which a language could have as many as six lexical categories, ranging from true verbs, to adjectival verbs, to verby adjectives, to nouny adjectives, to adjectival nouns, to true nouns.) Alternatively, some languages could divide the continuum into only two parts. This would produce languages that have only a noun-verb distinction, with words that correspond to adjectives in English being grouped either with the nouns or with the verbs ((86c, d)).⁴⁵

⁴⁵ Los idiomas dividen este continuo en distintas categorías léxicas de forma semi-arbitraria. Sucede que el inglés divide este espacio en tres categorías: sustantivos, verbos y adjetivos... Uno podría, sin embargo, esperar que algunas lenguas dividan el mismo continuo en cuatro o más partes. Esto daría lugar a lenguas con dos categorías distintas en la gama intermedia donde el inglés tiene sólo una clase de adjetivos ((86b)). (Wetzer [1996] prevé un caso extremo en la división, en el cual una lengua podría tener hasta seis categorías léxicas, que van desde los verbos verdaderos, los verbos adjetivos, los adjetivos verbos, los adjetivos sustantivos, los sustantivos adjetivados, hasta los sustantivos verdaderos.) Por otra parte, algunas lenguas podrían dividir este continuo en sólo dos partes. Esto produciría lenguas con sólo una distinción sustantivo-verbo, con palabras que corresponden a los adjetivos en inglés agrupados ya sea con los sustantivos o con los verbos ((86c, d)).

Los adjetivos resultan ser una de las categorías gramaticales cuya existencia universal está en duda para los lingüistas, aunque contrariamente, la mayoría de ellos están de acuerdo en que todos los idiomas poseen sustantivos y verbos (Croft, 1991, pág. 2). Sin embargo, tomando en cuenta el hecho de que la información sensorial es analizada y clasificada en forma similar por las diferentes culturas del mundo (Hawkins, 1990, pág. 17), podría ser posible aplicar el mismo principio de generalización-inclusividad partiendo de los datos proporcionados por los sentidos para desentrañar el funcionamiento del sistema lingüístico de cada una de las lenguas naturales; si se sugiere este principio es porque su naturaleza es intrínseca al pensamiento del ser humano y por lo tanto podría ser usado para formar una base sólida que permita articular una teoría de la lengua que tome en cuenta a los aspectos social, histórico y cultural. La tarea sería explicar cómo estas dimensiones se reflejan en el idioma, específicamente en el plano gramatical.

3.1.2. Función sintáctica del adjetivo

Como se mencionó en 2.2, el adjetivo inglés puede encontrarse en posición atributiva o predicativa con respecto al sustantivo. Sin embargo, como la mayoría de los adjetivos en inglés pueden ser utilizados en posición atributiva o predicativa de forma indistinta, surge la duda de cuándo utilizar una u otra. Los datos de uso señalan que si la intención es simplemente *describir*, entonces se usa al adjetivo en posición predicativa. Además de que si la intención es detallar situaciones, sucesos o entes materiales y/o abstractos; entonces es necesario utilizar uno de los siguientes verbos para indicar claramente el enlace entre el sujeto y el adjetivo:

- a) *Be: That ship is big.*
- b) *Feel: She felt sick.*
- c) *Taste: It tastes sour.*
- d) *Smell: He smells bad.*
- e) *Sound: My voice sounds hoarse.*
- f) *Look: Your boss looks angry.*
- g) *Seem: It seems difficult.⁴⁶*

Por otro lado, y como se verá más adelante, el uso del adjetivo en posición atributiva enumera cualidades intrínsecas del sustantivo que califica, y su uso también es muy común en el sistema de la lengua inglesa, por lo tanto, puede decirse que ambas formas de uso (adjetivo en posición atributiva y predicativa) son bastante comunes. Sobre este tema, Baker cita un estudio realizado por Croft (1991) sobre la frecuencia con la cual los adjetivos aparecen en textos de una gran variedad de temas, en él se muestra que no obstante (Baker, 2004, pág. 195) “attributive modification was the most common use... the predicative use was far from rare: fully 33 percent of the tokens were predicate adjectives”⁴⁷. Por otro lado, otros autores (Thompson, 1988 y Hengeveld, 1992, citados en Baker, 2004, pág. 195) encontraron que el 68 por ciento de los adjetivos son utilizados de forma predicativa y tan sólo un 32 por ciento en la atributiva. Según Baker, estos datos demuestran que ni la posición atributiva ni la predicativa

⁴⁶ a) *Ser o estar: ése barco es grande*, b) *Sentir: ella se sintió mal*, c) *Saber: sabe agrio*, d) *Oler: él huele mal*, e) *Oír: mi voz se oye ronca*, f) *Parecer: tu jefe parece enojado*, g) *Parecer: parece difícil*.

⁴⁷ “La modificación atributiva fue el uso más común... el uso predicativo estaba lejos de ser raro: el 33 por ciento de las muestras eran adjetivos predicativos.”

constituye una mayoría abrumadora de uso que asegure tener la clave de la categoría en su totalidad (2004, pág. 195).

Se debe subrayar que los datos sobre la frecuencia de uso del adjetivo en una u otra posición no bastan por sí mismos para el diseño de estrategias dirigidas a la enseñanza del inglés como LE. Aunque a primera vista podría pensarse que el adjetivo puede intercambiarse fácilmente de una posición a otra con la simple ayuda de algún mecanismo sintáctico, sin afectar al significado que las mismas estructuras representan, esto no siempre puede hacerse, pues de acuerdo con Blöhdorn, es posible que muchos adjetivos aparezcan tanto en posición predicativa como atributiva, pero al mismo tiempo otros tantos sólo pueden aparecer en una sola posición (2009, pág. 36). Sirva como ejemplo de este argumento el caso del adjetivo *asleep*, el cual puede aparecer en posición predicativa:

- *The baby is asleep (el bebé está dormido).*

Pero no nunca en posición atributiva:

- **The asleep baby (el dormido bebé).*

El porqué de la imposibilidad de utilizar este enunciado en la lengua inglesa no se encuentra en el significado que transmite, sino en la omisión de las reglas gramaticales y de uso *vigentes* dentro de la comunidad lingüística.

3.1.3. *Proyección conceptual del adjetivo a otras categorías sintácticas*

Como el objetivo de esta investigación es comprender más a fondo la naturaleza del adjetivo, es necesario discernir si éste es realmente una categoría gramatical o una *función de la lengua*, es decir, si sus propiedades pertenecen sólo a un grupo reducido de palabras o son compartidas por todas ellas. En este aspecto, los conceptos establecidos por la gramática tradicional que dividen al enunciado en sus partes constitutivas han dado lugar a las llamadas categorías gramaticales, las cuales se distinguen unas de las otras bajo el criterio morfológico si se toman en cuenta sus propiedades derivativas e inflexivas (Radford, 2004, pág. 19). Este criterio permite identificar la característica más importante y específica de los adjetivos, i.e., éstos nunca se flexionan en número, género o caso dentro del sistema de la lengua inglesa. Sin embargo, no basta con identificar la forma de estas palabras, también resulta necesario tener en cuenta su función dentro del enunciado para que la identificación sea completa y pueda llegar a establecerse el conjunto de los adjetivos.

Por supuesto, no debe pensarse que la función de los adjetivos en el enunciado se encuentra limitada a una construcción sintagmática; al pensar de esta manera se caería en el mismo error conceptual que dio origen al fracaso del método de gramática-traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este método, se pretendía que los estudiantes asimilaran la información proporcionada sobre la naturaleza de cada grupo de palabras y sus propiedades combinatorias (análisis previo), de forma que pudieran utilizar toda esa información sobre el sistema de la lengua en estudio (tales como la aplicación de las reglas gramaticales generales y específicas del idioma) lo cual les permitiría, en última instancia, comprender su funcionamiento (síntesis) y los transformaría en hablantes competentes del idioma. Es decir, al creer que la lengua era

estática, la consecuencia lógica era que las categorías gramaticales eran explícitas y sus propiedades morfo-sintácticas eran específicas y distintivas del grupo. No obstante, el enfoque de la lingüística moderna sobre la lengua ha cambiado, y ahora se le concibe como variable y funcional, que no depende completamente de las reglas dictadas por la gramática: “La lengua no es algo inmóvil, dada de una vez y para siempre y rígidamente fijada en «reglas» y «excepciones» gramaticales” (Silvestri & Blanck, 1993, pág. 246). Si esta aseveración sobre la lengua es verdadera, entonces también las palabras son de naturaleza dinámica y cambiante, por ser éstas las que la constituyen y le dan vida.

La movilidad de las palabras queda manifiesta cuando son utilizadas en distintas partes de la oración y con fines diversos a la definición de su categoría dada de antemano. El caso de los sustantivos y los verbos es representativo de esta afirmación, ya que como Baker menciona (2004, pág. 193), y como se demostró en 2.1., ambos pueden ser transformados en adjetivos por obra de la morfología derivativa, a pesar de que esta función no se encuentra en la definición de su categoría; por ejemplo, Radford no menciona ninguna posibilidad de cambio cuando define a los verbos (2004, pág. 19):

We can identify verbs by their inflectional morphology in English. In addition to their uninflected base form (= the citation form under which they are listed in dictionaries), verbs typically have up to four different inflected forms, formed by adding one of four inflections to the appropriate stem form: the relevant inflections are the perfect/passive participle suffix -n, the

past tense suffix -d, the third person singular present tense suffix -s, and the progressive participle/gerund suffix -ing.⁴⁸

En el caso de los sustantivos, éstos pueden ser transformados en adjetivos y adoptar las propiedades inflexivas de la categoría. El siguiente es un ejemplo de este procedimiento:

- a) Si en la construcción **a boy face* (*cara niño*), se le añade el sufijo *-ish* al sustantivo *boy* (*niño*), se obtiene *a boyish face*. Esta es ya una expresión común en inglés que conlleva el significado de *cara de niño*.

Si Baker llegó a la conclusión de que los adjetivos y adverbios forman parte de la misma categoría gramatical, porque al estudiar ambas categorías encontró que existen muchas afinidades sintácticas entre ellas que pueden ser usadas para justificar el considerarlas de esta forma (2004, pág. 231), y para ello apoyó sus conclusiones en una exposición hecha por Emonds (1976, citado en Baker, 2004, pág. 231), entonces la propuesta de que todas las categorías gramaticales *funcionan como adjetivos*, porque cumplen una función de modificación dentro del enunciado no debe causar sorpresa. La razón subyacente a esta propuesta es la posibilidad de simplificar el funcionamiento de la gramática al reducir el número de definiciones gramaticales que pueden llegar a interponerse en la adquisición del

⁴⁸ Podemos identificar los verbos por su morfología flexiva en inglés. Además de su forma de base sin flexiones (= la forma citada en la cual aparecen en los diccionarios), los verbos suelen tener hasta cuatro formas flexionadas diferentes, formadas mediante la adición de una de las cuatro flexiones a la forma raíz apropiada: las flexiones importantes son el perfecto / participio pasivo sufijo-n, el tiempo pasado con el sufijo-d, la tercera persona del singular en tiempo presente el sufijo-s, y el participio progresivo / gerundio sufijos -ando, -endo.

idioma. Aunque es necesario subrayar que la propuesta de abreviar la gramática para hacerla más accesible a los aprendices no es una inquietud nueva, pues ya ha sido formulada en la lingüística moderna. Por ejemplo, Radford apoya la idea de simplificación de las gramáticas tanto como sea posible (2004, pág. 3).

Sin embargo, es importante enfatizar que esta proposición de ninguna manera confiere una función nueva a las palabras, ya que en la clasificación por clases de palabras, muchas de ellas se encuentran encasilladas al mismo tiempo en dos o más grupos, y por lo tanto poseen las propiedades morfo-sintáctico-semánticas de cada uno de ellos. Tal es el caso de las siguientes palabras que en el diccionario (Oxford University Press, 2012) se encuentran clasificadas tanto con los sustantivos como con los verbos:

a) *Sleep: I was on the verge of sleep [noun].*

I won't sleep [verb] with a man that doesn't respect me.

b) *Walk: He was too restless to sleep, so he went out for a walk [noun].*

He could walk [verb] on his hands, carrying a plate on one foot.

c) *Taste: The wine had a fruity taste [noun].*

The waiter poured some wine for him to taste [verb].⁴⁹

⁴⁹ a) *Dormir: Estaba a punto de ir a dormir [sustantivo]. No dormiré [verbo] con un hombre que no me respeta.*

b) *Caminar: Él estaba muy inquieto para dormir, así que salió a dar una caminata [sustantivo]. Él podía caminar [verbo] sobre sus manos, sosteniendo un plato en un pie.*

c) *Probar: El vino sabía afrutado [sustantivo]. El mesero le sirvió vino para que lo probara [verbo].*

Entonces, con base en esta evidencia, la propuesta de extender la función modificativa a todas las categorías gramaticales puede parecer aceptable. Considérense, por ejemplo, los cambios introducidos en una idea primaria mediante la adición sucesiva y ordenada de palabras pertenecientes a distintas categorías gramaticales. En estas transformaciones puede apreciarse claramente *la función modificativa* de la realidad propia del adjetivo, pero llevada a cabo por cada una de las palabras utilizadas para la construcción del significado (materializado en un enunciado gramatical). La demostración del proceso parte de la siguiente idea primaria:

beach.

1. *Beach (playa)*. Especifica el lugar, el receptor se sitúa en un plano espacial, lo que significa que hay una modificación de la realidad.

the beach.

2. *The (el, la, los, las)*. La introducción del artículo definido muestra que el lugar es conocido para el receptor, o sea su especificidad. Esta nueva palabra cambia la naturaleza del lugar al indicar que no se trata de una playa cualquiera, sino de *la playa*.

on the beach.

3. *On (sobre, en)*. Esta preposición muestra la relación espacial, es decir, dónde se sitúa la acción; ésta no se desarrolla junto a la playa ni cerca de ella sino *en ella*. Aquí el receptor se sitúa en el plano de acción y su idea previa sufre una modificación.

soccer on the beach.

4. *Soccer (fútbol)*. Este sustantivo (en este caso un deporte) se relaciona con el lugar ya especificado de forma directa al establecer una nueva idea sobre éste. Ahora el lector ya tiene dos imágenes trascendentales: un deporte y un lugar.

play soccer on the beach.

5. *Play (jugar)*. El verbo muestra la acción llevada a cabo por el posible sujeto y cualquier idea previa acerca de la relación entre el juego y el lugar queda desechada. De esta forma el receptor ya puede tener una visión más clara del evento comunicativo.

children play soccer on the beach.

6. *Children (niños)*. La aparición de este sustantivo especifica al agente que lleva a cabo la acción. Introduce al actor de entre una gama de posibilidades, cualquier suposición hecha hasta este punto también sufre una modificación.

*Two children play soccer on the beach*⁵⁰

7. *Two (dos)*. La inserción de este número en el enunciado modifica la idea previa que se había formado. Por ejemplo, si se tenía en mente a un grupo de niños, esta palabra muestra a dos actores, pero no más.

⁵⁰ *Dos niños juegan fútbol en la playa.*

Si a este enunciado se le cambia una sola palabra, cualquiera de ellas, la imagen que éste transmite ya no es la misma, por ejemplo ¿Qué sucedería si la palabra *two* (*dos*) fuera reemplazada por el artículo definido *the* (*el, la, los, las*)? Obviamente el enunciado resultante implicaría especificidad, es decir, el oyente ya sabría con exactitud a quienes se está refiriendo el hablante, i.e., un cambio de esta naturaleza sugiere una modificación de la idea que ya se tenía en mente, y puede darse en cualquier parte del enunciado.

La construcción de significados utilizando la función modificativa de las palabras desde el primer momento de la instrucción en lengua extranjera, predispone al alumno a ser consciente del hecho de que cada palabra o grupo de palabras introducidas de forma sucesiva después de un elemento léxico en un enunciado cualquiera, representa un cambio semántico. Con esta nueva visión del proceso de construcción del significado en lengua extranjera, el aprendizaje de temas gramaticales que necesitan estudiarse una y otra vez por su grado de dificultad, tales como el uso de: *the* (*el artículo definido*), *a/an* (*el artículo indefinido*), *collocations* (*las colocaciones*), *compound nouns* (*sustantivos compuestos*) y *compound verbs* (*verbos compuestos*) y todos aquellos responsables de la introducción de cambios semánticos importantes en el enunciado, se facilitaría enormemente. Piénsese en el caso del artículo definido *the* (*el, la, los, las*), cuyo uso correcto representa un verdadero reto para los alumnos de todos los niveles, ya que muchas veces forman oraciones como las siguientes:

1. *I bought the books with my money*⁵¹. Este enunciado no tiene errores gramaticales o sintácticos, y sin embargo crea confusión al oyente en su interpretación. Según la regla, *the* (*el artículo definido*) no debe utilizarse si el oyente no conoce el sustantivo al cual

⁵¹ *Compré los libros con mi dinero.*

se refiere el hablante (especificidad), lamentablemente muchos estudiantes cometen este error.

2. *All the children like the ice cream*⁵². La idea que se quiere transmitir es confusa debido a la presencia del artículo. A primera vista parece que el hablante se refiere a un grupo de niños y a alguna clase de helado en particular, pero no es así. El artículo definido es utilizado por muchos estudiantes al tratar de expresar ideas generales como: *A todos los niños les gusta el helado*, pero según la regla, en este caso no debe utilizarse el artículo definido en inglés.

Al analizar el origen de estos errores, puede concluirse que éstos son cometidos por los estudiantes del idioma que no toman en cuenta *la modificación* introducida en el enunciado por obra del artículo definido, y por lo tanto, aún en niveles intermedios de estudio (más de doscientas cincuenta horas de enseñanza), los alumnos no alcanzan a comprender su uso.

3.2. *Clasificación de los adjetivos*

3.2.1. *Tipos de adjetivos*

“The evidence that the comprehension of abstract and concrete words differ prompts one to consider how the lexical representations for these word types differ”⁵³ (Audet & Burgess, 1999, pág. 37). Para identificar los tipos de adjetivos que existen en la lengua inglesa es

⁵² *A todos los niños les gusta el helado.*

⁵³ “La evidencia de que la comprensión de las palabras abstractas y concretas es diferente nos induce a considerar cómo difieren las representaciones léxicas para este tipo de palabras.”

necesario comenzar por clasificar a los ya existentes prestando especial atención a la naturaleza del concepto que forman en la mente del individuo. Es así como pueden distinguirse dos clases de adjetivos: los que poseen una significación concreta y los que ostentan una significación abstracta. Por conveniencia se hará referencia a los primeros como adjetivos concretos y a los segundos como adjetivos abstractos.

3.2.1.1. *Adjetivos concretos*

3.2.1.2. *Definición*

Son considerados como adjetivos concretos todas aquellas palabras encargadas de calificar a los sustantivos, pero cuyo significado se origina en la realidad inmediata. Givón (1984, pág. 53 citado en Thompson, 1990, pág. 172) llegó a referirse a esta clase de adjetivos como *prototypical adjectival qualities (las propiedades prototípicas adjetivadas)* y a definirlos como aquellos que poseen cualidades físicas consideradas como estables, entre las cuales se encuentran el tamaño, la forma, la textura, el color, el sabor y el olor. Esto significa que este tipo de adjetivos son aquellas palabras encargadas de representar a las cualidades invariables encontradas en los sustantivos de forma más o menos estable a través del tiempo. En este caso, la facilidad que estas palabras representan para su comprensión es evidente, pues el individuo sólo necesita aplicar de forma directa cualquiera de sus sentidos al sujeto o sujetos de la observación, sin utilizar ningún concepto abstracto para asegurar la comprensión del significado. Si por ejemplo se necesita asimilar el significado del adjetivo inglés *pink (rosa)*, basta con que el individuo pueda ver algún sustantivo que posea esta cualidad y para esto no es necesario que conozca el concepto abstracto de *color (color)*.

Es evidente que los adjetivos concretos necesitan de un determinado canal conectado directamente al cerebro para funcionar legítimamente como vocablos capaces de proporcionar al individuo la información referente a las cualidades presentes en los objetos del mundo real. Para esto, el ser humano cuenta no con uno, sino con cinco canales disponibles i.e., los cinco sentidos: el olfato, la vista, el tacto, el oído y el gusto. Estos sentidos son los indicados para recabar la información referente a las propiedades físicas presentes en el sustantivo que funge como sujeto de la observación. Debe subrayarse que estas cualidades pueden distinguirse fácilmente al primer contacto con el objeto sin necesidad alguna de recurrir a explicaciones lingüísticas que resulten difíciles de comprender por el individuo, porque las propiedades concretas son normalmente asignadas a referentes ya predispuestos (Bouchard, 2002, pág. 101). Estos datos llevan a sugerir que el problema en el aprendizaje específico de *los adjetivos concretos* de la lengua inglesa no es semántico, sino fonético, gramatical y sintáctico; es decir, los obstáculos a vencer por el estudiante son las representaciones oral y escrita en la lengua meta así como su posición en el enunciado.

Aunque es verdad que la mayoría de los adjetivos concretos sólo pueden percibirse por un canal, existen algunos a los cuales es posible advertir por medio de distintos sentidos. Esta cualidad representa una gran ventaja para 1) contrarrestar el olvido de los significados de estas nuevas palabras al favorecer la aparición de enlaces múltiples que fortalecen las relaciones semánticas dentro de la estructura léxica del individuo y 2) para establecer las bases para su fácil ingreso en la estructura cognitiva. Al menos así lo sugieren Weiss y Rapperlsberger (1996, pág. 17 citados en Mondorf, 2009, pág. 92) cuando mencionan que “concrete words are easier to memorise or retrieve because they can be perceived via highly diverse channels:

seeing, hearing, feeling, smelling or tasting”⁵⁴. Este fenómeno es precisamente el responsable de que un individuo pueda recordar con mayor facilidad el significado de una palabra que le cause alguna sensación, por ejemplo *nice (agradable)*, *bitter (amargo)*, *sweet (dulce)*, *rough (áspero)*, *etc.*, que una sin ningún efecto sobre él. A manera de ejemplo, considérese la definición del adjetivo *nasty (desagradable)* (Oxford University Press, 2012): “Highly unpleasant, especially to the senses; physically nauseating: *plastic bags burn with a nasty, acrid smell*”⁵⁵ y compárese la capacidad para retener y recuperar la información que este vocablo concreto transmite, con la de una palabra que denota un significado abstracto, como es el caso del sustantivo *madness (locura)* (Oxford University Press, 2012): “The state of being mentally ill, especially severely.”⁵⁶

La naturaleza del sustantivo inglés *madness (locura)* es abstracta, porque no puede ser percibida físicamente y para vislumbrarla es necesaria la elaboración y uso de conceptos pre-existentes en la estructura cognitiva del individuo. En este caso algunos de estos conceptos previos necesarios serían: *state (estado)*, *being (ser)* y *mentally ill (enfermo mental)*, todos ellos también de índole abstracta. Si esta condición no se cumple, entonces al individuo le será muy difícil comprender, y posteriormente recordar, el significado de la palabra en cuestión. Lo contrario sucede con la definición de la palabra *nasty (desagradable)*, porque es claro que el concepto encerrado en este adjetivo puede percibirse por medios físicos y la definición dada

⁵⁴ “Las palabras concretas son más fáciles de memorizar o recuperar porque pueden ser percibidas a través de canales muy diversos: la vista, el oído, el tacto, el olfato o el gusto.”

⁵⁵ Muy molesto, especialmente para los sentidos: *las bolsas de plástico arden despidiendo un olor acre y desagradable.*

⁵⁶ “El estado de encontrarse mentalmente enfermo, especialmente de forma severa”.

sólo cumple la función de reforzar la idea y establecer vínculos con el conocimiento previo, que en este caso son aquellos conceptos referentes a *unpleasant* (*desagradable*) y *physically nauseating* (*nauseabundo*). Por lo tanto, se estará de acuerdo en que *nasty* (*desagradable*) es un adjetivo concreto con la capacidad de ser captado por múltiples canales sensoriales como son:

- a) El olfativo: *By smelling a nasty smell.*
- b) El gustativo: *By tasting nasty food.*
- c) El sensitivo: *By perceiving a nasty sensation.*
- d) El auditivo: *By listening to a nasty song.*
- e) El visual: *By seeing a nasty scene.*⁵⁷

Obsérvese que en estos enunciados, el mismo concepto transmitido por el adjetivo *nasty* (*desagradable*), se encuentra presente en distintos sustantivos que forman parte del mundo real y esto facilita la entrada de su significado en la estructura cognitiva, así como su retención en la memoria a largo plazo. Esto se debe a que el concepto se relaciona simultáneamente con los diversos sentidos de la percepción. Así lo sugieren las investigaciones de Weiss y Rappersberger (1996, pág. 17 citados en Mondorf, 2009, pág. 92): “Neurophysiological evidence suggests that the processing of concrete words implies the simultaneous activation of

⁵⁷ a) oliendo un olor desagradable, b) probando comida asquerosa, c) teniendo una sensación desagradable, d) escuchando una canción grosera, e) viendo una escena desagradable.

more and more widely spread sensory-based features and pathways than that of abstract words.”⁵⁸

Sin embargo, la idea de *la percepción sensorial múltiple* no es la única que pretende explicar la razón por la cual el significado concreto de las palabras se recuerda con mayor facilidad en comparación con el abstracto⁵⁹. *The context-availability model (el modelo de la disponibilidad contextual)* es una teoría que sugiere que el significado concreto de las palabras se percibe fácilmente, porque éstas se encuentran ligadas a situaciones muy específicas y distintivas, por lo que casi siempre el significado de estas palabras se localiza dentro del mismo contexto. Audet y Burgess ejemplifican este hecho con la palabra concreta *pirámide*, la cual, de acuerdo con ellos puede relacionarse específicamente con *Egipto* y los *faraones* (1999, pág. 40). Entonces, *según este modelo* la situación de especificidad contextual resulta en una asociación léxico-semántica más fuerte y resistente al olvido. Aunque bien valdría la pena preguntarse sobre el origen de las palabras que permiten la continuidad en las construcciones léxicas, es decir: ¿Cómo aprendió el estudiante sus primeras palabras concretas sin poseer una base léxica que pudiera servirle de soporte o contexto? Si bien, por el momento no es posible dar una respuesta acertada a esta pregunta, lo cierto es que el llamado *concreteness effect (efecto definido)* facilita el ingreso de la significación de las palabras concretas a la memoria a largo

⁵⁸ “La evidencia neurofisiológica sugiere que el procesamiento de palabras concretas implica la activación simultánea de un mayor número de funciones cada vez más amplias basadas en los sentidos, así como de vías [de acceso] que aquellas necesarias para las palabras abstractas.”

⁵⁹ Como los adjetivos también son palabras, por conveniencia también se utilizarán los términos: *palabras concretas* y *palabras abstractas* para referirse a ellos.

plazo para después favorecer su rápida recuperación. Este efecto ha sido encontrado en diversos experimentos que utilizan tareas muy diversas (Audet & Burgess, 1999, pág. 37).

Aunque sería interesante aplicar esta propiedad de los adjetivos concretos en la enseñanza del inglés, y así facilitar al estudiante su tarea de asimilación léxica, para estar en condiciones de hacerlo correctamente primero es necesario comprender a fondo la naturaleza y evolución de este tipo de palabras. Como ya se explicó al inicio del capítulo, este tipo de adjetivos son abstraídos de la naturaleza circundante por medio de la acción directa de los sentidos. Se trata pues, de sensaciones lexicalizadas con la capacidad de utilizarse en forma de adjetivos por toda la comunidad lingüística. No obstante, cuando estas palabras no modifican a un sustantivo en particular, entonces se convierten en ideas generales abstractas y amorfas, aunque sin dejar de lado su función modificativa. Considérese como ejemplo el caso del adjetivo concreto *blue* (*azul*), cuyos semas proporcionan una idea modificativa de la realidad respecto al color; es decir, se tiene la idea de *blue* (*azul*) aunque su significado sea muy general y no se le haya asignado esta propiedad a un objeto en particular, si posteriormente este adjetivo es aplicado a un sustantivo, por ejemplo *berry* (*baya*), éste último es modificado por el significado encerrado en el adjetivo. Es entonces cuando puede decirse que la función modificativa del adjetivo *se ha materializado* en el sustantivo, en el ejemplo citado se ha conseguido formar la construcción *blueberry* (*arándano*), en la cual el sema tiene ya una función específica.

3.2.1.3. Clasificación

Como se vio en el apartado anterior, los adjetivos concretos se refieren a *las propiedades físicas* de las cosas y se perciben por medio de los sentidos, por lo tanto y con base en el enfoque semántico de Dixon (1977, citado en Shindo, 2009, pág. 60) aquí se propone la siguiente clasificación en función del canal de percepción:

- a) Táctil: Su intención es describir al material del que están hechas las cosas, tales como *gold (oro)*, *silver (plata)*, *metal (metal)*, etc., además de transmitir información adicional sobre cualquier condición circunstancial que pudiera encontrarse presente en ellas, en este caso se trata de adjetivos como *smooth (suave)*, *rough (áspero)*, *wet (húmedo)*, *dry (seco)*, etc.

- b) Visual: La función de estos adjetivos es describir la apariencia de las cosas. Incluye a las subclases *color (color)*, *age (edad)*, *size (tamaño)* y *shape (forma)*.

- c) Auditivo: Se refiere a todo adjetivo que transmite información sobre la naturaleza de los sonidos percibidos por medio del oído. En este grupo pueden encontrarse adjetivos como *deafening (ensordecedor)*, *hissing (silbante)*, *noisy (ruidoso)*, *loud (fuerte)*, *thundering (estridente)*, etc.

- d) Gustativo: Los adjetivos listados en esta clase representan la información referente al sabor de las cosas, entre ellos se encuentran los adjetivos: *bitter (amargo)*, *sweet (dulce)*, *juicy (jugoso)*, *tart (agrio)*, *yummy (rico)*, etc.

- e) Olfativo: Este tipo de adjetivos son utilizados para describir el olor de las cosas, palabras como *nauseous* (*nauseabundo*), *fetid* (*fétido*), *putrid* (*podrido*), *pungent* (*acre*), etc. cumplen con esta función.

Esta clasificación de ninguna manera se opone al orden de los adjetivos concretos en posición atributiva que ya ha sido establecido en el sistema gramatical de la lengua inglesa. El objetivo de esta propuesta es más bien constituir una nueva orientación en la enseñanza del inglés que facilite a los alumnos su aprendizaje y que sea congruente con la naturaleza del idioma. De acuerdo con esta hipótesis, esto no sucede en la actual clasificación, ya que puede notarse que es un sustantivo abstracto, y no el sentido humano involucrado, el que sirve de encabezado al conjunto de adjetivos. Este sistema puede resumirse de la siguiente forma (Charles Darling and the Capital Community College Foundation, 2004):

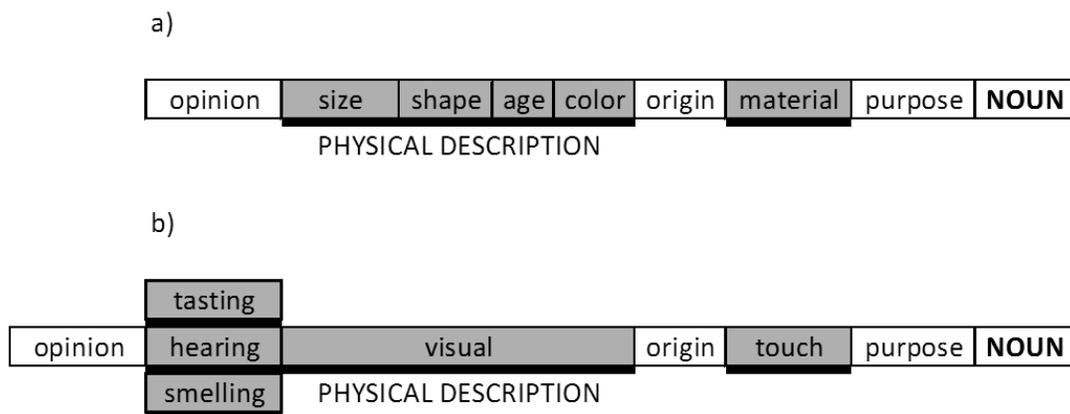
Gráfico 9: Sustantivos abstractos funcionando como encabezados de los adjetivos.



En esta imagen puede apreciarse que este tipo de adjetivos describen físicamente a un *noun* (*sustantivo*), porque son estas propiedades las primeras que se advierten cuando los sentidos se aplican para examinar la naturaleza: el material del que están hechas las cosas, el color que poseen, su edad cronológica, así como su forma y tamaño. Es así como considerando estos datos, es posible proponer la existencia de una cierta correspondencia entre esta clasificación y

la propuesta por la presente investigación, ya que ambas dependen de la información transmitida por los sentidos. Este paralelismo puede verse más claramente en la siguiente imagen que permite comparar a estos dos sistemas de clasificación:

Gráfico 10: Comparación de los sistemas de clasificación de los adjetivos.



Touch (el sentido del tacto en b) corresponde a la la clase *material* (*material*) en a) esta correspondencia es directa, mientras que el apartado *visual* (visual) en b) corresponde a cuatro tipos en la clasificación a) las cuales son: *color* (*color*), *age* (*edad*), *shape* (*forma*) y *size* (*tamaño*), esto se debe a que el sentido de la vista recibe gran cantidad de información sobre un objeto cualquiera. En cuanto a los datos provenientes de los apartados *tasting* (*sentido del gusto*), *hearing* (*sentido del oído*) y *smelling* (*sentido del olfato*) que aparecen en b), estos son incluidos dentro de la clase de *opinion* (*opinión*) en a), la posición perpendicular en la cual se hayan colocados en b) sugiere que pueden sustituirse unos por los otros o aparecer de forma sucesiva. El caso de los apartados de *purpose* (*propósito*), *origin* (*origen*) y *opinion* (*opinión*) serán discutidas en el siguiente apartado sobre los adjetivos abstractos.

3.2.2. *Adjetivos abstractos*

3.2.2.1. *Definición*

Los adjetivos abstractos, en contraposición a los concretos, son aquellos vocablos con función modificativa cuyo significado no puede ser aprehendido de forma directa por medio de la simple intervención de los sentidos sino que es necesario recurrir a conceptos previamente elaborados para facilitar la comprensión de su naturaleza. Los adjetivos abstractos se utilizan para designar aquellas cualidades atribuidas a los sustantivos de forma convencional dentro de la misma comunidad lingüística. Se puede citar como ejemplo de adjetivos abstractos al conjunto de palabras que designan la nacionalidad, como son *American (americano)*, *British (británico)*, *English (inglés)*, *Mexican (mexicano)*, *Spanish (español)*, *Swiss (suizo)*, etc. La razón para incluirlas en este grupo es la imposibilidad de comprender este concepto por la simple información proporcionada por los sentidos, por ejemplo el acento de la gente, sus rasgos físicos, sus gustos o hasta sus costumbres y más bien para comprender el significado de una palabra como *German (alemán)* es necesario echar mano de la idea de *nacionalidad y origen*, es decir, esta idea es una construcción cultural.

La falta de una significación fija se considera como la característica más sobresaliente de las palabras abstractas⁶⁰, y este rasgo es consecuencia directa de su naturaleza convencional. Además, de acuerdo con Schwanenflugel, este tipo de palabras aparecen en contextos de muy diferente naturaleza en comparación con las palabras concretas (citado en Audet & Burgess,

⁶⁰ Por conveniencia de uso los *adjetivos abstractos* serán considerados dentro del conjunto de las *palabras abstractas*, ya que los adjetivos también son palabras.

1999, pág. 40), mismas que, como ya se vio en 3.2.1.2., se relacionan sólo con contextos específicos. El que las palabras abstractas aparezcan en múltiples situaciones, sin duda, lleva a considerarlas como recipientes de un gran número de significaciones utilizadas de acuerdo a la situación. Esta característica es la responsable de que la información contenida en ellas sea más difícil de procesar y de recuperar en comparación con la de las palabras concretas. La razón es que el contexto no es suficiente para esclarecer el significado, porque no se trata de uno solo, sino de varios, y esto afecta su proceso de recuperación en la memoria (Audet & Burgess, 1999, pág. 37). Este hecho representa sin duda alguna un verdadero obstáculo para el rápido y efectivo aprendizaje de este tipo de palabras, ya que es muy difícil recordar a la vez todos los significados que éstas poseen y de entre ellos, escoger la acepción más adecuada para un contexto determinado; en el caso de los adjetivos, la tarea consiste en identificar al sustantivo que funcionará como complemento. Este procedimiento involucra necesariamente al menos un proceso cognitivo y, si éste no interviene, entonces la elaboración del significado se complica.

Es obvio, entonces, que el proceso de obtención del significado de los adjetivos abstractos representa un mayor grado de dificultad y demanda una mayor cantidad de tiempo que cuando se trabaja con adjetivos concretos, esto se debe a que normalmente se accede con más lentitud a la significación de las palabras abstractas que a la de las concretas. Según Sanz, este fenómeno está relacionado con la capacidad de representación de lo concreto frente a lo abstracto en el plano conceptual (2000, pág. 166).

El significado de las palabras abstractas no hace alusión a un ente físico en particular, sino que cambia de acuerdo con las circunstancias (Friedlander, 2004, párr. 7). En otras palabras, como

su significado no se encuentra adscrito a un referente concreto específico, no es posible asimilarlos rápidamente, ni siquiera utilizando una simple técnica de memorización. La única forma efectiva de aprender a utilizar palabras abstractas es descubriendo su origen y desarrollo, i.e., la situación que propició su aparición. Esta tarea tratará de llevarse a cabo en los siguientes párrafos.

Así como los estímulos físicos primarios propiciaron el posterior desarrollo abstracto del pensamiento humano, en el desarrollo del lenguaje, el significado concreto de una palabra (concepto primario) propicia la aparición de sus distintos significados abstractos (conceptos secundarios). Los significados concretos de las palabras son, por lo tanto, condición y base necesaria para la aparición de los abstractos. Esta aseveración se basa en el hecho de que la sucesión concreto-abstracto también puede encontrarse en los llamados sentidos literal y figurado de las palabras; es ya bien sabido que estas dos clases de significado coexisten en una misma palabra, pero el sentido literal es anterior al figurado y forma la base sobre la cual éste se constituye (Mondorf, 2009, pág. 97). Esto sucede porque los conceptos primarios poseen la *estabilidad semántica* necesaria para servir de base al proceso evolutivo del significado hasta el plano abstracto o imperceptible.

Si, como menciona Mondorf, la dualidad de significación *concreto-abstracta* de las palabras guarda una relación directa con su sentido *literal y figurado* (2009, pág. 97), y además existe una relación de causalidad entre estos últimos, entonces puede concluirse que la misma relación es verdadera para el significado concreto y el abstracto de los adjetivos (éstos también son palabras). Cuando este orden natural de desarrollo del significado es pasado por alto o se invierte, entonces surgen las confusiones y la comprensión se ve seriamente afectada. Esto

sucede a menudo con la poesía. En este tipo de literatura, el sentido figurado de las palabras se utiliza con mayor frecuencia que su sentido literal, y es así como el autor obtiene un mayor grado de belleza en sus composiciones, pero la comprensión del lector no está garantizada, porque el sentido figurado de una palabra es más bien inestable en comparación con el literal, y esto se debe a que el primero responde a la imaginación del poeta mientras que el segundo, a la realidad. Es la poesía, entonces, un buen ejemplo de la evolución del significado, porque cada autor utiliza las palabras a conveniencia para transmitir fielmente su pensamiento, y no la realidad objetiva. Este hecho por supuesto provoca que no todos los lectores sean capaces de asir el nuevo significado de las palabras:

En el lenguaje no literario, los significados no ofrecen ningún problema, pero en el lenguaje poético los significados se producen a menudo de forma indirecta, por sugerencias, a través de metáforas, de símbolos, etc., y esto hace que sea mucho más difícil llegar a ellos. (Viñas Piquer, 2007, pág. 395).

Este problema de comprensión también surge en el campo de la enseñanza del inglés. En éste, normalmente se pasa por alto que los significados concretos preceden y dan origen a los abstractos, por lo que desde el inicio de la instrucción no se propicia el desarrollo de la configuración cognitiva necesaria que le permitiría al individuo comprender sin ningún problema sustantivos con significados abstractos tales como *craziness* (*locura*), *evilness* (*maldad*), *madness* (*locura*), *happiness* (*felicidad*), *laziness* (*pereza*), *ruthlessness* (*desconsideración*), etc., simplemente porque estas palabras no son relacionadas en su mente con sus respectivas bases concretas, que en el caso de los adjetivos se trata de: *crazy* (*loco*), *evil* (*malvado*), *mad* (*demente*), *happy* (*feliz*), *lazy* (*perezoso*) y *ruthless* (*desconsiderado*). Este

es precisamente uno de los objetivos del presente trabajo, i.e., mostrar la manera de conformar en la mente del estudiante la base activa necesaria que favorezca la elaboración de significados abstractos a partir de percepciones concretas, ya que sólo de esta forma se garantizaría el continuo establecimiento de relaciones semánticas, porque éstas sirven de base a la aparición de nuevos significados (Hoffman, 1986 citado en Silvestri & Blanck, 1993, pág. 50): “Los enlaces semánticos son siempre reflejos de conexiones objetivas.” De esta forma se evitaría al estudiante la compleja tarea de aprender de memoria muchas palabras de significado abstracto, porque si él conoce las bases concretas específicas de las palabras y es capaz de establecer relaciones semánticas productoras de significados proyectados, entonces es más probable que pueda comprender inmediatamente y hasta predecir de forma lógica el concepto que éstas conllevan.

Del mismo modo, la constante evolución a la cual se encuentra sujeta la mente humana constituye la razón principal para impulsar el desarrollo de este tipo de enseñanza desde el primer contacto con el idioma. Esta proposición se deriva del hecho de que los cambios que impulsan el desarrollo de la mente van del pensamiento concreto al abstracto y no viceversa, así como en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget la etapa de operaciones concretas precede a la de las operaciones formales (Woolfolk, 2006).

Este proceso de transformación de lo concreto hacia lo abstracto se presenta de forma gradual e impulsa la aparición de nuevos conceptos abstractos en la mente del individuo, por ejemplo *la honestidad, la lealtad y el respeto*. Sin embargo, es necesario señalar que el proceso de evolución no se detiene una vez que se han conformado estas significaciones, sino más bien la modificación continúa a lo largo del desarrollo del pensamiento humano incluso después de

haber alcanzado su madurez, y una vez en este estadio del desarrollo, la mente opera principalmente con conceptos abstractos. El uso que las sociedades modernas dan a la lengua, proporciona evidencia de este suceso, ya que durante la comunicación, las palabras con significado abstracto son utilizadas más frecuentemente que las de significado concreto, al menos así lo sugieren los datos obtenidos del experimento llevado a cabo por Audet y Burgess (1999, pág. 40).

El mismo fenómeno puede observarse en las palabras que poseen ambos tipos de significaciones, ya que también el significado abstracto predomina en el uso (Mondorf, 2009, pág. 92). Considérese como ejemplo representativo de este postulado el caso del adjetivo inglés *black* (*negro*), el cual puede ser encontrado en construcciones y expresiones idiomáticas tales como *things look pretty black, in black and white, to blackmail, to give somebody a black look, to be in the black, to black out etc.*⁶¹, o formando parte de sustantivos compuestos como *blackmailer, black magic, black comedy*⁶². Nótese que todas estas construcciones idiomáticas dejan de lado el significado concreto de este adjetivo, y utilizan uno abstracto y desplazado, producto de proyecciones léxicas con base en procesos cognitivos. Aun así, es innegable que es el significado concreto de *black* (el color que representa) lo que sirve de base a esta proyección conceptual.

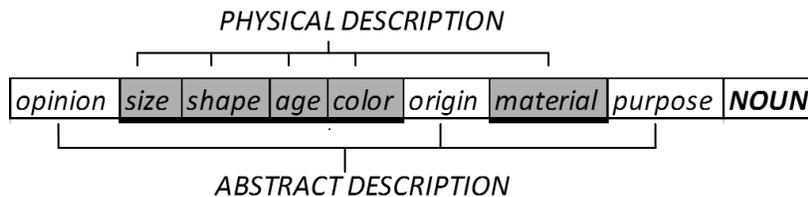
⁶¹ *Las cosas se ven muy mal, por escrito, chantajear, desaprobado a alguien con la mirada, estar en una buena situación financiera (negocio), desmayarse, etc.*

⁶² *Chantajista, magia negra, comedia negra.*

3.2.2.2. Clasificación

Como ya se mencionó en el apartado 3.1.1.2, la lengua inglesa cuenta con un orden específico en el que los adjetivos atributivos deben ser ordenados respecto al sustantivo que califican, éste puede representarse de la siguiente manera:

Gráfico 11: Orden de los adjetivos atributivos con respecto al sustantivo.



En esta imagen, los adjetivos abstractos se han marcado con el nombre de *abstract description* (*descripción abstracta*) para resaltar su naturaleza y función. Se puede apreciar que éstos se encuentran intercalados con los concretos. Este orden apoya la idea de que lo concreto sirve de base y soporte a lo abstracto, porque después de una división concreta viene una abstracta; en el caso de *purpose* (*propósito*), esta división se encuentra representada por el mismo sustantivo, siempre y cuando éste sea concreto.

Como se estipuló al principio de este capítulo, el objetivo de este trabajo no es establecer una nueva clasificación de los adjetivos, sino tratar de mostrar la relación de dependencia que existe entre los elementos de la clase abstracta y la concreta aun en la división ya constituida, y para lograr este propósito primero es necesario establecer una posición ideológica.

Para cumplir con los objetivos del presente trabajo, se propone considerar dentro de la clase abstracta a aquellos adjetivos cuyo significado no pueda ser percibido directamente por los sentidos del ser humano, sino que para lograrlo se necesite de la intervención de un concepto con base concreta (éste podría ser tanto un sustantivo como un verbo o hasta un adjetivo). Piénsese en algunos ejemplos de adjetivos concretos como *swimming* (para nadar), *cooking* (para cocinar), *painting* (para pintar), *reading* (para leer), *writing* (para escribir) y *swinging* (para mecerse), cuyo significado no puede asirse sin un conocimiento previo de las bases concretas verbales (*to swim* (nadar), (*to cook* (cocinar), (*to paint* (pintar), (*to read* (leer), (*to write* (escribir) y (*to swing* (mecer), y para ello es necesario experimentar estas acciones con la ayuda de cualquiera de los sentidos. Sin embargo, es necesario subrayar que la misma naturaleza de la experiencia humana hace consecuencia y condición necesaria el que no todos los hablantes de la lengua sean capaces de llegar al mismo significado, ya que éste es producto de la elaboración mental *del individuo* con base en los datos seleccionados del referente concreto; es así como surge la necesidad de estandarizar los conceptos que los hablantes de la lengua le han asignado a los vocablos que componen el sistema lingüístico. Este proceso puede ocurrir por medio de:

- 1) La presión del propio sistema en desarrollo, tal y como sucede con el sistema de clasificadores descritos en Lee (1990, pág. 236), y/o
- 2) La intervención de la comunidad lingüística.

Ambas vías buscan estandarizar los conceptos. Por ejemplo, la clase *purpose* (*propósito*) es abstracta, porque sólo la experiencia propia o de algún otro individuo puede mostrar el uso de

una *sleeping bag* (bolsa de dormir) o de unos *swimming goggles* (gafas de protección para nadar), modificando así cualquier concepto previo de estos objetos. Aunque la clase *origin* (*origen*) se encuentra en la misma situación, la clase referente a *opinion* (*opinión*) refleja puntualmente las diferencias en el desarrollo del idioma que desembocan en contradicciones conceptuales identificadas en hablantes de una misma lengua; por ejemplo, un sustantivo puede ser considerado por unos hablantes como *beautiful* (*hermoso*), mientras otros pueden calificarlo de *ugly* (*feo*) o *dull* (*aburrido*).

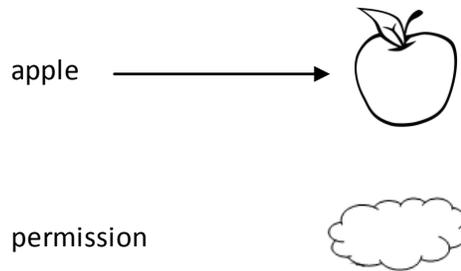
3.3. *Diferencias y relaciones entre las palabras concretas y abstractas*

Walker y Hulme (1999 citados en Mondorf, 2009, pág. 97) argumentan que las palabras concretas poseen una representación semántica más fuerte que las abstractas. Una posible razón de este fenómeno es que el significado de éstas últimas cambia constantemente y se aleja de su punto de origen (su referente). Es indudable que los significados de las palabras concretas son más fáciles de comprender, porque su representación semántica permanece más o menos estable a través del tiempo, mientras lo opuesto sucede con el (los) significado (s) de las palabras abstractas, ya que al alejarse del concepto base, se oculta el suceso que motivó su aparición: “Cuando la fisura entre el significado original y el traslaticio se hace demasiado ancha, se pierde la motivación” (Ullman, 2011, pág. 18).

La exacta representación del significado de las palabras concretas hace que éstas sean recordadas con mayor facilidad. Walker y Hulme (1999 citados en Audet & Burgess, 1999, pág. 92) concluyen que la calidad en la representación semántica de una palabra tiene efectos directos sobre qué tan bien puede ser recordada. Se puede ver claramente este hecho en la

siguiente imagen, la cual muestra la posible representación semántica de una palabra concreta (*apple*) y una abstracta (*permission*):

Gráfico 12: Representación de las palabras concretas y abstractas.



Obviamente es más fácil recordar el significado de la palabra de significado concreto *apple* (*manzana*), porque la asociación mental es inequívoca y específica, mientras que la palabra de significado abstracto *permission* (*permiso*) carece de ella y es por esto que para llegar a una asociación exitosa, es necesario manifestar el significado a través de explicaciones lingüísticas cuyos componentes ya posean conceptos semánticos bien definidos. Si se busca en un diccionario el significado de la palabra *permission* (*permiso*) se obtiene: “The action of officially allowing someone to do a particular thing; consent or authorization”⁶³ (Oxford University Press, 2012). En este caso no existe un referente específico, sino *situacional* y es necesario conocer los conceptos clave de esta explicación, los cuales son *someone* (*alguien*), *thing* (*cosa*) y *authorization* (*autorización*).

⁶³ “La acción de permitir a alguien de forma oficial a hacer algo en particular; consentimiento o autorización.”

Aplicando estas propiedades al caso específico de los adjetivos, debe señalarse que en el caso de los adjetivos concretos el referente físico no es un ente determinado, así como sucede con los sustantivos concretos, sino una *característica física* presente en el mundo real, es decir, un sema que sirve de base para la proyección del significado de las palabras desde el plano concreto hasta el abstracto. Este fenómeno puede verse en la palabra *straight* (*derecho, recto*) en su calidad de adjetivo, el cual a partir del sema *recto*, desarrolla los siguientes significados (Oxford University Press, 2012):

Straight: adj (-er, -est)

1 a (not curved or wavy) recto; [hair] lacio, liso

b (level, upright, vertical) (pred)

to be straight = estar* derecho

is my tie straight? = ¿tengo la corbata derecha or (sic) bien puesta?

2 (in order) (pred)

I have to put my room straight = tengo que ordenar mi cuarto

let's get this straight = a ver si nos entendemos

to set the record straight = dejar las cosas en claro

3 a (direct, clear) [denial/refusal] rotundo, categórico

b (unmixed) [gin/vodka] solo

4 (honest, frank) [question] directo; [answer] claro

5 (successive)

he won in straight sets [Sport] = ganó sin conceder or sin perder ningún set

she's had five straight wins = ha ganado cinco veces seguidas

6 a (serious) [play/actor] dramático, serio

b (conventional) (colloq) convencional

c (heterosexual) (colloq) heterosexual

Como puede verse en la definición, la significación concreta *precede* a las abstractas. Para utilizar la significación abstracta adecuada a un contexto determinado, primero es necesario dirigir la atención en la dirección correcta y procesar la información complementaria que el referente proporciona. En el siguiente ejemplo se han formado tres construcciones en las que aparece este mismo adjetivo en posición atributiva, pero en cada una de ellas se ha usado un sustantivo diferente, obteniéndose los siguientes sintagmas:

a) *a straight line*

b) *a straight face*

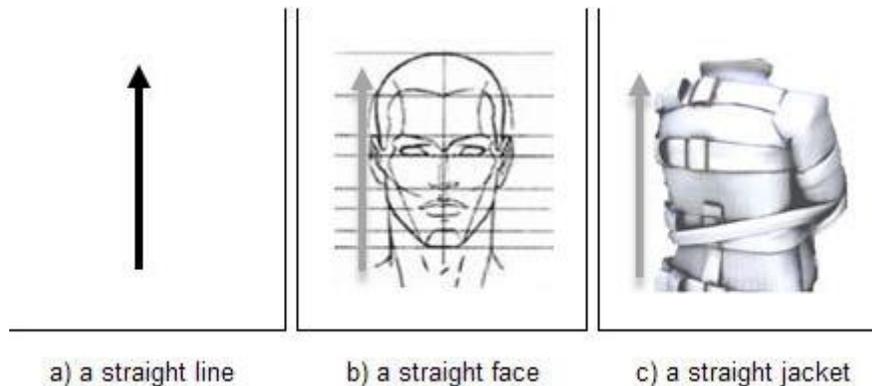
c) *a straight jacket*⁶⁴

Se puede observar que la interpretación del adjetivo *straight* (*derecho, recto*) en a) es literal y significa *recta*, mientras que en b) y c) el concepto ya ha sufrido un desplazamiento hacia significaciones de naturaleza abstracta. Las traducciones de ambas construcciones al español serían *serio* y *camisa de fuerza* respectivamente. En este punto debe aclararse que el adjetivo es la base de la construcción simplemente porque marca la dirección de la interpretación del significado contenido en el sustantivo, y no al revés como lo sugiere Hawkins (1990, pág. 8), en otras palabras, es el adjetivo el que determina el significado de la construcción, mientras que el sustantivo sólo provee la materia prima para la elaboración del concepto.

⁶⁴ Literalmente: a) *una línea recta*, b) *una cara recta*, c) *una chaqueta recta*.

En el ejemplo propuesto, mientras que el proceso conducente a la comprensión del adjetivo empleado en a) no representa un problema mayor, porque basta con ver la imagen de una línea recta para percibir el sema presente y así comprender su significado; en b) y c) sí surge un problema de interpretación. Esto se debe a que en ambos casos los sentidos no son capaces de percibir la función del sema calificativo en la formación del significado que se intenta transmitir y por lo tanto es necesario manipular la información recibida para construir una hipótesis destinada a identificarla. Un ejemplo de este proceso puede comenzar con las siguientes imágenes:

Gráfico 13: Proceso de construcción del significado guiado por un adjetivo.



En la imagen presentada en a) puede verse claramente el significado de *straight* (*recto, derecho*) representado por la misma flecha, esto no es posible en b) y c) en los que no puede apreciarse la línea recta como tal. Sin embargo, para llegar a la correcta interpretación del significado en el caso de b), es necesario realizar un desplazamiento del significado concreto primitivo obtenido de a) y sobreponérselo a b), de esta manera podría formarse la hipótesis de que se trata de un rostro recto, sin líneas de expresión. En este punto sería más probable pensar que el significado de *straight* (*recto, derecho*) en esta construcción es *serio*, y esto se vería

confirmado al insertarse en un enunciado como el siguiente: *It's hard to keep a straight face when someone tells a funny joke (es difícil mantenerse serio cuando alguien cuenta un chiste gracioso)*. Un procedimiento similar necesita realizarse para comprender el significado de este adjetivo en c). En este caso, es necesario dirigir la atención en el individuo que la usa e intentar ver la línea recta en la posición forzada de la espalda. Es así como el significado de *straight jacket (camisa de fuerza)* se hace evidente, y se confirma el hecho de que es el adjetivo quien determina el significado de la construcción, no el sustantivo.

Hasta ahora se ha presentado evidencia que apoya la idea de que resulta más fácil recordar un significado concreto debido a su especificidad semántica, que uno abstracto carente de ella. Sin embargo, muchos investigadores todavía no están seguros de que la representación semántica sea la fuente de tal diferencia (Mondorf, 2009, pág. 92): “While most empirical results have consistently demonstrated that abstract words like ‘permission’ and ‘issue’ are more difficult to comprehend than concrete words like ‘newspaper’ and ‘apple’, the source of this relative difficulty for understanding abstract words is still unclear”⁶⁵. Si, como se propone en este trabajo, se acepta que la especificidad semántica es la fuente de la diferencia en la asimilación del significado de estos dos tipos de palabras, se avanzaría en la solución al problema de la falta de comprensión general del idioma en los primeros niveles de aprendizaje. Normalmente se ha postulado que el significado de las palabras no debe aprenderse individualmente, sino en contexto, y es por ello que los métodos modernos de aprendizaje de inglés adoptan un enfoque comunicativo y concentran sus esfuerzos en la

⁶⁵ “Mientras que la mayoría de los resultados han demostrado consistentemente que palabras abstractas como ‘permiso’ y ‘asunto’ son más difíciles de comprender que palabras concretas como ‘periódico’ y ‘manzana’, el origen de esta dificultad relativa para la comprensión de las palabras abstractas todavía es incierto.”

comprensión y producción de enunciados, omitiendo por completo el nivel básico de la comunicación humana: el de la palabra.

Pero a pesar de que estas técnicas de enseñanza poseen argumentos válidos a su favor como que el enunciado es más comunicativo que la palabra y que el significado de una palabra casi siempre es expuesto por obra del contexto en el cual se encuentra inserta, los resultados son poco alentadores, ya que el número de aprendices que desarrollan un dominio aceptable del idioma es muy bajo. La solución a este problema puede encontrarse en la forma de enseñanza. Hasta ahora, ninguno de estos métodos se ha centrado en desarrollar el pensamiento del estudiante por medio de la proyección del significado desde el nivel concreto hasta el abstracto. Este nivel de desarrollo lingüístico podría garantizar el acceso del individuo a la lengua de la comunidad lingüística que, de acuerdo con Hoekstra y G. Kooij, es más abstracta que la propia (1990, pág. 35).

Aunque lograr que los aprendices del idioma comprendan los significados de las palabras de forma adecuada durante el proceso de aprendizaje no es una tarea sencilla, no por eso debe descartarse como método de enseñanza de LE, porque a pesar de no poder enumerar con exactitud cuáles son las diferencias en la representación de las palabras concretas y abstractas entre los hablantes de la lengua, Audet y Burgess suponen que dichas diferencias juegan un papel muy importante en el proceso de comprensión del idioma (1999, pág. 39).

IV. Los adjetivos como metodología en la enseñanza de inglés

En este capítulo se enumerarán los beneficios de iniciar la enseñanza teniendo en cuenta la formación de una base léxica sólida que permita al alumno la manipulación del material lingüístico para que posteriormente pueda crear composiciones significativas propias. Para ello se mencionarán de forma general los postulados teóricos de esta metodología, así como los objetivos que ésta pretende alcanzar.

Dentro de los beneficios a corto plazo se comenzará por analizar las construcciones ya existentes en la lengua inglesa, cuál es su origen y naturaleza y de qué forma pueden servir al estudiante para expandir su vocabulario, pero principalmente cómo puede utilizarlas para mejorar su comprensión de las estructuras sintácticas ya existentes con el fin de cumplir sus propósitos comunicativos. Los *idioms (formas idiomáticas)* se consideran, dentro de los límites de este trabajo, como construcciones léxicas que han sufrido una evolución en el significado de las palabras desde el plano concreto hasta el abstracto. Para analizar este fenómeno se presentan algunas de estas construcciones en las que se encuentra presente al menos un adjetivo.

Asimismo se considera que la asimilación de la sintaxis ocurre en pasos sucesivos, como resultado de la comprensión y la capacidad de uso de construcciones sintagmáticas significativas creadas por obra del propio alumno y no por simple recepción pasiva. Es así como se espera que el alumno se encuentre en condiciones de comprender mejor la estructura de la lengua meta.

Tomando en cuenta que el desarrollo del significado sigue un patrón con tendencia hacia la elaboración abstracta de conceptos, se considera al desarrollo del vocabulario por *composición* (*compounding*) como posterior a la comprensión del funcionamiento del idioma. Dos son los procesos de composición abordados en este trabajo: *sustantivos compuestos* (*compound nouns*) y *verbos compuestos* (*compound verbs*), los cuales se consideran como el resultado de procesos modificativos, es decir, que el significado se alcanza a través de transformaciones sucesivas.

4.1. Breve descripción de la metodología

El primer objetivo de la metodología propuesta es formar la base de la nueva estructura lingüística que permita desarrollar apropiadamente el pensamiento del estudiante de inglés como LE, de manera tal que su comprensión y uso del idioma puedan alcanzar un cierto grado de autonomía. En este punto debe mencionarse que el procedimiento a describir puede utilizarse tanto con *true beginners* (*estudiantes que nunca han estudiado inglés*), como con aquellos estudiantes de *basic level* (*nivel básico*) pero que aún tienen dificultades de comprensión y no pueden llevar a cabo funciones básicas como dar información simple de su entorno social y espacial inmediato. Asimismo, se propone reservar el estudio de definiciones y reglas gramaticales para los estudiantes de niveles intermedios y avanzados, aunque sólo como medio de perfeccionamiento, es decir, una vez que el idioma ya ha sido adquirido. Para alcanzar este objetivo, es necesario que el primer contacto del estudiante con el idioma, específicamente con la representación léxico-fonética de los sustantivos, sea a través de los adjetivos. La meta es que éstos puedan funcionar como:

- ✓ Recipientes de los conceptos representados por los sustantivos.
- ✓ Recursos nemotécnicos para la rápida evocación del significado de los sustantivos listados en el conjunto.
- ✓ Prototipos del funcionamiento de la sintaxis inglesa.
- ✓ Bases para el desarrollo conceptual del individuo, desde el plano concreto hasta el abstracto.

El primer punto se refiere a que los sustantivos que poseen la cualidad mencionada por el adjetivo que encabeza al conjunto, sean enlistados en ese grupo y así puedan formar un nexo básico con él, por ejemplo, el adjetivo concreto *gold (de oro)* puede aceptar a los sustantivos *watch (reloj)*, *bracelet (brazalete)* y *coin (moneda)*, la representación gráfica sería la siguiente:

Gráfico 14: Sustantivos subordinados a un adjetivo por medio de relaciones semánticas.



De esta manera se forman *colocaciones* motivadas morfológica y semánticamente (Ullman, 2011, págs. 12-14) para constituir una base comunicativa. A partir del ejemplo dado se forman las construcciones *a gold watch* (*un reloj de oro*), *gold watches* (*relojes de oro*), *a gold bracelet* (*un brazalete de oro*), *gold bracelets* (*brazaletes de oro*), *a gold coin* (*una moneda de oro*) y *gold coins* (*monedas de oro*). Como ya se mencionó anteriormente, la ventaja de este procedimiento consiste en que si el estudiante llega a olvidar el significado de la palabra *watch* (*reloj*) el adjetivo *gold* (*de oro*) y los demás sustantivos pertenecientes al grupo pueden ayudarlo a recordar el concepto olvidado. En este punto se puede empezar a motivar al estudiante a ir más allá de su conocimiento, exponiéndolo a un *input* (*estímulo verbal*) más elaborado, de forma que intente comprender por sí mismo enunciados como los siguientes:

a) *She has a gold bracelet.*

b) *She doesn't have a gold watch,*⁶⁶

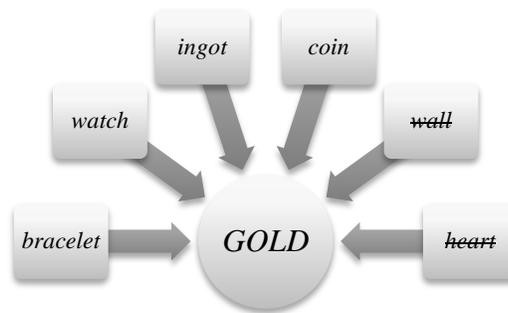
Asimismo, se puede alentar al alumno a contestar preguntas en forma simple (un *yes* o *no* sería suficiente para ejercicios de *listening –comprensión oral-*), por ejemplo (señalando a una imagen de una mujer con un reloj de plata): *Does she have a gold watch?* (*¿Tiene ella un reloj de plata?*).

Pero el proceso no debe detenerse ahí, sino que se debe permitir al estudiante decidir, de acuerdo con la condición dada por el adjetivo, si aceptar o no a ciertos sustantivos como

⁶⁶ a) *Ella tiene un brazalete de oro*, b) *Ella no tiene un reloj de oro*.

miembros del grupo. En el caso del conjunto del adjetivo concreto *gold*, (*de oro*) el proceso sería el siguiente:

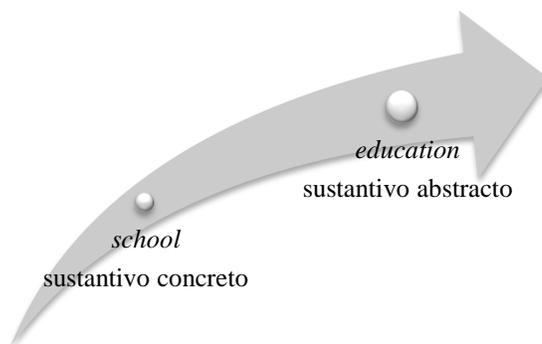
Gráfico 15: Proceso creativo de asignación de sustantivos en un grupo encabezado por un adjetivo.



Como se puede observar en la imagen, las construcciones *gold wall* (*pared de oro*) y *gold heart* (*corazón de oro*) fueron desechadas por considerarse improbables. El siguiente paso es que el estudiante compruebe sus construcciones y rescate sólo aquellas admisibles en el sistema de la lengua inglesa. Es necesario subrayar que si algunas construcciones léxicas son imposibles en el mundo real, esto de ninguna manera necesita ser así en el plano abstracto. Este es el caso de la asociación *gold-heart* (*oro-corazón*), cuyo significado literal no se usa, pero la construcción sí es utilizada como núcleo de la expresión *to have a heart of gold* (*tener un corazón de oro*) en la que la forma posesiva *of gold* (*de oro*), muestra el desplazamiento abstracto de la asociación semántica, aunque este fenómeno, según Hawkins, no siempre sucede (1990, pág. 10).

Dentro de esta metodología, los verbos se introducen siguiendo el mismo principio de desarrollo, i.e., *concrete-abstract* (*concreto-abstracto*), esto significa que los verbos que denotan acciones observables en el mundo real son introducidos antes de los que se refieren a acciones no visibles, si bien es necesario no perder de vista la ruta conceptual a practicar delineada por los adjetivos; en el ejemplo anterior se introdujo el verbo concreto *have* (*tener, indica posesión*). Los sustantivos también siguen el mismo principio, aunque a diferencia de los adjetivos, el nuevo concepto abstracto no necesariamente se forma por declinación de la palabra base, sino que a veces necesita un nuevo vocablo. Por ejemplo, en la tarea de aprender los sustantivos *school* (*escuela*) y *education* (*educación*), se prefiere introducir primero el sustantivo *school* (*escuela*), porque posee un referente concreto específico y por lo tanto con mayores posibilidades de ser asimilado por el individuo que el sustantivo abstracto *education* (*educación*). Además, para llegar a comprender el significado de *education* (*educación*), primero se hace necesario aprender y utilizar de forma efectiva el significado de *school* (*escuela*). Gráficamente, la relación sería la siguiente:

Gráfico 16: Evolución del concepto de naturaleza concreta hasta el plano abstracto.



A manera de resumen, los principios metodológicos que se proponen en este trabajo para la enseñanza de inglés como LE, pueden enumerarse de la siguiente manera:

- ✓ El orden en la introducción de los elementos léxicos debe ir siempre de lo concreto a lo abstracto y nunca al revés.
- ✓ Se debe subrayar siempre el efecto de modificación semántica de los elementos léxicos introducidos de manera sucesiva.
- ✓ La expansión del vocabulario es un proceso creativo y progresivo que depende de la modificación como proceso creador.
- ✓ El análisis precede a la síntesis. El análisis del complejo lingüístico debe ser guiado por el método, mientras que la síntesis debe ser un proceso propio y espontáneo del estudiante con base en el contexto en el que se encuentre inmerso.

Si se propone que en un primer término el estudiante sea expuesto al idioma en el plano concreto, es porque una vez que los sustantivos que pertenecen a esta dimensión se encuentren afianzados en la memoria y se reconozcan como elementos léxicos pertenecientes a un grupo que posee una misma característica establecida como condición por un adjetivo, entonces se estará en condiciones de formar nuevos nexos semánticos con otros elementos agrupados de la misma manera y se favorecerá así la expansión del vocabulario del estudiante por combinación, impulsando a su vez el desarrollo del pensamiento desde el plano concreto hasta el abstracto.

4.2. Beneficios a corto plazo

4.2.1. Asimilación de construcciones prefabricadas

A través del desarrollo de la lengua inglesa se han formado colocaciones fijas, propias y representativas del sistema lingüístico que se utilizan como bloques dentro del plano sintáctico, específicamente a nivel del enunciado. Este tipo de asociaciones de palabras al principio transmiten significados concretos, pero con el paso del tiempo muchas de ellas empiezan a referirse a significados abstractos, porque las estructuras que se originaron como una simple asociación léxico-semántica se separan de su referente concreto y son aplicadas en un contexto distinto al original, produciéndose así una evolución del significado hacia el plano abstracto. En estas estructuras se encuentra presente *la función de modificación*, la cual muchas de las veces se encuentra representada por un adjetivo, éste actúa como el núcleo de la expresión.

En cuanto a la formación de estructuras sintagmáticas, al aplicar este método se ha encontrado que la organización de objetos en conjuntos generales e inclusivos encabezados por adjetivos favorece la proyección del significado hacia el plano abstracto, del mismo modo los datos obtenidos sugieren que esta evolución del pensamiento en lengua extranjera le permite al alumno integrar conceptos propios pero similares a las definiciones encontradas en los diccionarios, eliminando así el problema cíclico de comprensión de conceptos en el aprendizaje: la situación a la que se enfrenta un alumno que desconoce el significado de una palabra, por ejemplo *demon (demonio)*, y al buscarla en un diccionario como Oxford (2012), obtiene la siguiente definición:

*Demon: noun, 1 an evil spirit or devil, especially one thought to possess a person or act as a tormentor in hell.*⁶⁷

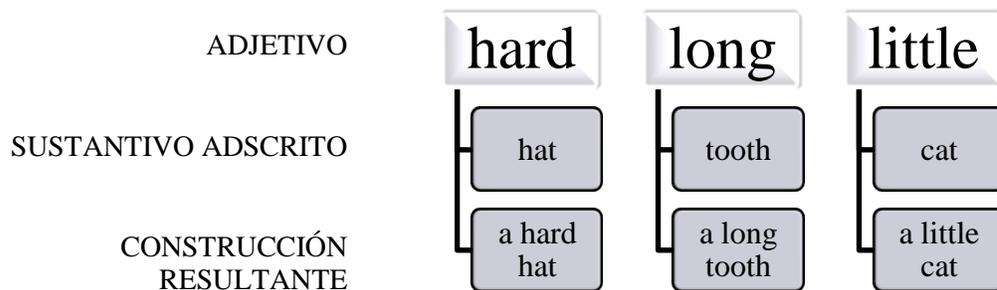
Aunque el alumno memorice esta enunciación al pie de la letra, no puede garantizarse el aprendizaje significativo, porque como se vio en 3.1.1, y siguiendo a Ausubel, no hay conocimiento previo en lengua inglesa que sirva de soporte al nuevo conocimiento. Si por el contrario, el estudiante conoce de antemano el significado del sustantivo *spirit* (*espíritu*), porque él mismo lo ha incluido en un conjunto encabezado por el adjetivo *evil* (*malvado*), entonces sabe que una construcción de la forma *an evil spirit* (*un espíritu malvado*) es posible, pero eso no es todo, sino que el estudiante también es capaz de crear por sí mismo la imagen mental adecuada. De esta manera, si esta misma persona encuentra el sustantivo *demon* (*demonio*) en un texto y consulta la definición de diccionario, no sólo se encuentra en condiciones de comprenderla sin mayor problema, sino que ahora es más probable que la recuerde con mayor exactitud, porque ya posee la base léxica adecuada y la definición ayuda al individuo a transformar al conocimiento pasivo en declarativo.

Es así como al aplicar esta metodología en la enseñanza del idioma se evita al estudiante la doble tarea de memorizar el sustantivo nuevo y su definición, sustituyendo este trabajo por una simple equiparación entre el concepto y la nueva palabra. Se puede decir que la mayor ventaja reside en el hecho de que la atención del individuo puede dirigirse hacia la comprensión y el procesamiento de la información transmitida a través del texto.

⁶⁷ *Demonio: sustantivo, 1 Un espíritu malvado o diablo, sobre todo uno que se cree que puede poseer a una persona o que actúa como un torturador en el infierno.*

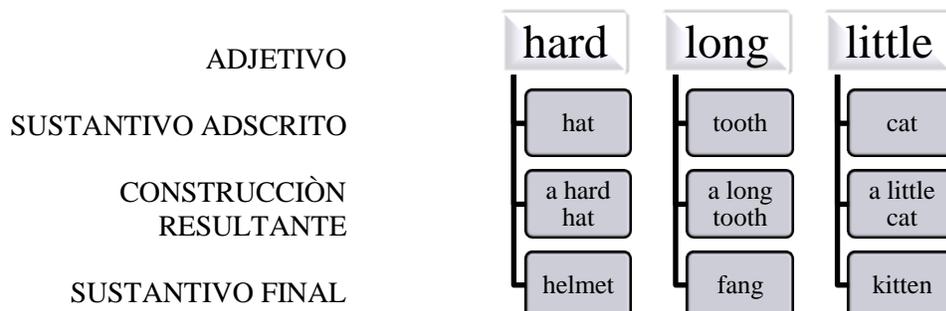
Todo el proceso expuesto hasta aquí puede representarse de la siguiente manera: en primer lugar debe establecerse la base del sistema; para esto considérense los conjuntos encabezados por los adjetivos *hard* (*duro*), *long* (*largo*) y *little* (*pequeño*), las cuales serán las responsables de contener a los sustantivos concretos *hat* (*sombrero*), *tooth* (*diente*) y *cat* (*gato*). El siguiente paso es la formación de *noun phrases* (*frases sustantivadas*):

Gráfico 17: Proceso de inclusión de los sustantivos en conjuntos encabezados por adjetivos.



Después es necesario equiparar el concepto representado por cada construcción con un sustantivo que de ahí en adelante servirá de referente del concepto; es necesario subrayar que esta asociación es de naturaleza convencional, tal y como sucede con algunos vocablos de cualquier idioma. Este proceso quedaría representado de la siguiente forma:

Gráfico 18: Obtención de nuevos sustantivos a partir de construcciones primarias.



Así, cuando el estudiante ya posee una base léxica formada a partir de los adjetivos, se refuerza la comunicación en la lengua meta, ya que muchas definiciones necesarias para la enseñanza del idioma pueden lograrse a través de este sistema. Por ejemplo, en un enunciado como el siguiente: *My mom bought a beautiful kitten (mi mamá compró un gatito hermoso)*, en el cual *kitten (gatito)* resulta incomprensible. Para aclarar el significado de esta nueva palabra, ésta puede ser descompuesta en sus partes constitutivas (adjetivo y sustantivo) i.e., *little (pequeño)* y *cat (gato)*, y este proceso le permite al enunciado original adquirir esta otra forma: *My mom bought a beautiful little cat (mi mamá compró un pequeño y hermoso gato)*. Esta transformación, guiada por el profesor y llevada a cabo por el alumno, ahora le resulta más fácil de comprender a este último.

Aunque pudiera pensarse que la gran mayoría de las construcciones así establecidas sólo pueden funcionar como base para el sistema lingüístico y que su única utilidad radica en la transmisión de conceptos por medio de definiciones, existe evidencia de que algunas de ellas han llegado a fijarse en el uso corriente de la lengua a través del tiempo. Una de las siguientes construcciones nos da un ejemplo de este argumento.

a) *a big man*

b) *a wooden chair*

c) *a flat worm*⁶⁸

La colocación expresada en a) no es fija, porque el hombre puede ser grande o pequeño, lo mismo sucede en b), porque la silla puede ser hecha de cualquier material, por lo tanto en

⁶⁸ Literalmente: a) *un hombre grande*, b) *una silla de madera*, c) *un gusano plano*.

ambas construcciones, cualquier adjetivo puede albergar al sustantivo en cuestión. Lo contrario ocurre en c): como el adjetivo *flat* (*plano*) es necesario para la identificación del tipo de gusano del que se habla, entonces la asociación resultante *flatworm* (*platelminto*) sí llega a fijarse en el sistema como un solo vocablo. Otros ejemplos de este tipo de palabras incluyen, *flatbed* (*plataforma*), *hard disk* (*disco duro*), *cotton swab* (*hisopo de algodón*), *leather jacket* (*chamarra de cuero*), así como sustantivos propios: *blackbird* (*mirlo*), *brown squirrel* (*ardilla común*), *white bear* (*oso polar*), *brown bear* (*oso pardo*), *Smartphone* (*teléfono inteligente*), etc. En todas ellas puede advertirse la modificación del significado del sustantivo por obra de un adjetivo.

Es así como el procedimiento de enseñanza-aprendizaje aquí mostrado permite al alumno elaborar de manera inmediata y por sí mismo, conceptos adecuados y propios de los sustantivos a través de la manipulación del material lingüístico, pero al mismo tiempo le provee de una estructura de soporte formada por datos léxicos y semánticos que mejoran su desempeño en el proceso de recuperación del significado cuando se enfrenta a la tarea de comprensión de estructuras ya existentes en la lengua inglesa y que antes sólo era capaz de advertir con la ayuda del profesor de lenguas. En el siguiente apartado se analizará el caso de otras construcciones de la lengua inglesa cuyo significado también es el resultado de la función modificativa del adjetivo, se trata de *los idioms* (*frases idiomáticas*).

4.2.1.1. *El caso específico de los idioms*

Como se mencionó en el apartado anterior, las construcciones prefabricadas reflejan de forma más específica la evolución del significado en el sistema de la lengua inglesa. Este proceso

evolutivo es posible gracias a que además de los niveles concretos de representación, también existen otros considerablemente más abstractos (Comrie, 1981 citado en Hoekstra & Kooij, 1990, pág. 48). Es necesario aclarar que el significado abstracto de las palabras en este tipo de construcciones de ninguna manera es independiente de su significado concreto primario, más bien es una proyección de éste último. Con base en esta afirmación, se puede postular que si se desconoce el significado primario de una palabra, o no se ha comprendido de manera adecuada, no es posible comprender completamente el secundario. Sin duda, este es el caso de las expresiones conocidas en inglés como *idioms (frases idiomáticas)*. Los cuales, de acuerdo con el diccionario Oxford, son grupos de palabras establecidas en el uso y cuyo significado general no puede deducirse por los significados de sus componentes (Oxford University Press, 2012), porque en ellos las palabras no utilizan su significado concreto, sino uno abstracto que contribuye al significado general de la construcción, aunque como ya se mencionó, éste siempre refleja una dependencia semántica opaca o transparente con el significado primario que le sirve de soporte.

El número de *idioms (frases idiomáticas)* existentes en la lengua inglesa es vasto, y no todos ellos poseen un adjetivo en su estructura, es por esto que, con el fin de mostrar el papel de la función modificativa en el desarrollo del significado proyectado, sólo se abordará el estudio de aquellos con la estructura *adjective + noun (adjetivo + sustantivo)*, y cuya significación se encuentre *desplazada*. Para identificar la relación existente entre el significado concreto y aquél de naturaleza abstracta, es necesario identificar la construcción sintáctica de la que ambos dependen. Los siguientes cinco *idioms (frases idiomáticas)* han sido seleccionados de Seidl (1989, págs. 23-25), porque en cada uno de ellos el adjetivo presente se encuentra en posición atributiva y, como podrá apreciarse, forma el soporte significativo de la expresión. En

todos ellos han sido identificados los siguientes elementos: la construcción sintáctica de soporte, el significado concreto y el nuevo significado abstracto (obtenido de diccionarios).

1. *Tough (duro, difícil). A tough customer.* Este idiomatismo significa *alguien con quien es difícil tratar* (Farlex, Inc., 2012). Como puede notarse, el adjetivo *tough (duro, difícil)* es lo que transmite la idea de *difícil*. Nótese que si se excluye el adjetivo de la expresión, el significado se pierde: *Some of those bikers are really... customers (algunos de esos ciclistas son realmente... clientes).*

a) Construcción sintáctica: *a tough customer.*

b) Significado concreto de soporte: *un cliente grosero.*

c) Significado abstracto: *una persona exigente.*

2. *Tight (apretado, ajustado). A tight squeeze.* Se refiere a un pasaje muy apretado o una situación muy difícil que apenas puede solucionarse (Oxford University Press, 2012): *It was a tight squeeze in the tiny hall (el pequeño pasillo estaba a reventar).*

a) Construcción sintáctica: *a tight squeeze.*

b) Significado concreto de soporte: *un apretón fuerte.*

c) Significado abstracto: *una situación difícil de superar.*

3. *Square (cuadrado). A square peg.* Esta construcción se aplica en una situación en la que el carácter de una persona la hace inapropiada para su trabajo o función (Cambridge University Press, 2011): *He never quite fitted in when he was working*

here - he was always a bit of a square peg (él nunca se adaptó cuando trabajaba aquí, nunca encajó).

- a) Construcción sintáctica: *a square peg.*
- b) Significado concreto de soporte: *una clavija cuadrada.*
- c) Significado abstracto: *una persona inapropiada.*

4. *Close (cerca). A close thing.* Cambridge lo define como *algo que casi sucede* (Cambridge University Press, 2011): *The car just missed the child but it was a very close thing* (el carro pudo evitar al niño, pero estuvo cerca).

- a) Construcción sintáctica: *a close thing.*
- b) Significado concreto de soporte: *una cosa cercana.*
- c) Significado abstracto: *algo que casi sucede.*

5. *Flying (volador). A flying visit.* Significa *una visita muy corta* (Oxford University Press, 2012): *to pay a flying visit to Paris* (visitar París de prisa).

- a) Construcción sintáctica: *a flying visit.*
- b) Significado concreto de soporte: *una visita voladora.*
- c) Significado abstracto: *una visita muy rápida.*

Las siguientes cinco construcciones se encuentran clasificadas en Seidl (1989, págs. 6-12) bajo el título: *key words with idiomatic uses (palabras clave con usos idiomáticos)*, siendo la

palabra así utilizada un adjetivo. Como en el caso anterior, se ha identificado la construcción sintáctica de soporte y los significados concreto y abstracto:

6. *Hard (duro, difícil). A hard nut to crack.* Se utiliza para referirse a un problema difícil de resolver o a un oponente difícil de vencer (Oxford University Press, 2012), por ejemplo en el enunciado: *This assignment is a hard nut to crack (esta tarea es muy difícil de llevar a cabo).*

a) Construcción sintáctica: *a hard nut.*

b) Significado concreto de soporte: *una nuez dura.*

c) Significado abstracto: *un individuo al que no puede vencerse fácilmente o un problema difícil de resolver.*

7. *High (alto). In high spirits.* Estar muy contento y gozoso (Cambridge University Press, 2011): *They'd had a couple of drinks and were in high spirits (ellos bebieron un par de tragos y estaban muy alegres).*

a) Construcción sintáctica: *high spirits.*

b) Significado concreto de soporte: *ánimo alto.*

c) Significado abstracto: *feliz, muy emocionado, lleno de energía.*

8. *Hot (caliente). In hot water.* Meterse en una situación difícil o en problemas (Oxford University Press, 2012): *He is in hot water for insensitive remarks he made (él se metió en problemas por las observaciones insensibles que hizo).*

- a) Construcción sintáctica: *hot water*.
- b) Significado concreto de soporte: *agua caliente*.
- c) Significado abstracto: *problemas, dificultades*.

9. *Old (viejo). Chip off the old block*. Se refiere a una persona que se parece a su padre en carácter (Farlex, Inc., 2012): *John looks like his father –a real chip off the old block (John se parece a su padre –de tal palo tal astilla)*.

- a) Construcción sintáctica: *old block*.
- b) Significado concreto de soporte: *un bloque antiguo*.
- c) Significado abstracto: *padre, origen*.

10. *Thin (delgado). On thin ice*. Significa estar en una situación peligrosa o muy precaria (Oxford University Press, 2012): *You're skating on thin ice (te estás metiendo en problemas)*.

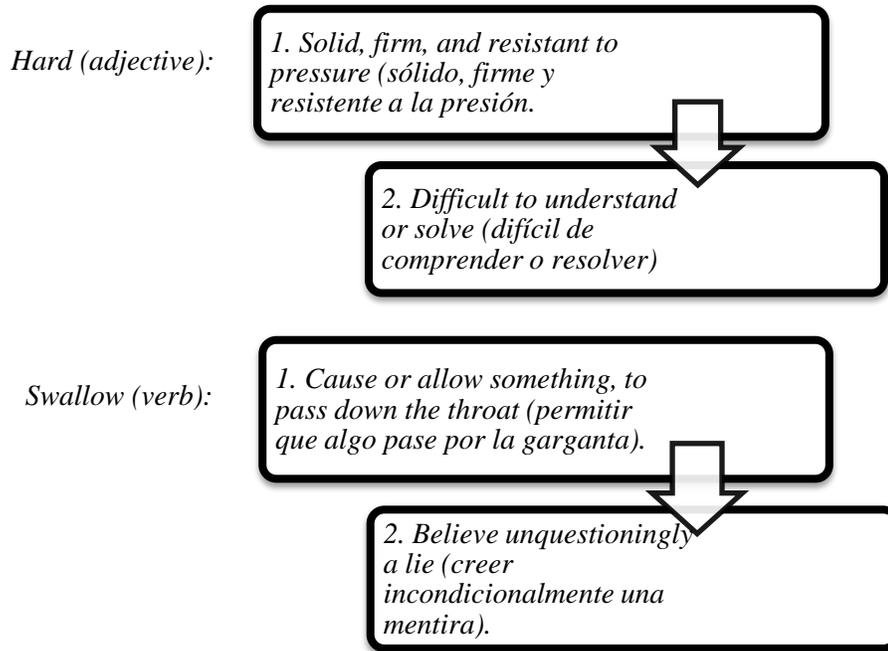
- a) Construcción sintáctica: *thin ice*.
- b) Significado concreto de soporte: *hielo delgado*.
- c) Significado abstracto: *situación precaria*.

En cada una de estas expresiones, al menos una de las palabras que componen la construcción *adjective + noun (adjetivo + sustantivo)* utiliza una significación abstracta, la cual es producto de elaboraciones cognoscitivas sobre el cimiento concreto. Entre los procesos cognitivos responsables de esta evolución se encuentran *la comparación, la asociación y la analogía*.

Estos tres procesos se consideran fundamentales para el desarrollo del lenguaje en este trabajo, porque permiten al estudiante establecer generalizaciones con base en la semejanza de las cosas (comparación), relacionar ideas partiendo de la contigüidad o el contraste entre ellas (asociación), y distinguir atributos semejantes en cosas diferentes (analogía) (Diccionario de la Lengua Española: Vigésimo segunda edición, 2010).

Asimismo, si el estudiante es expuesto a este tipo de construcciones, entonces podrá establecer por sí mismo la correspondencia existente entre las significaciones concreta y abstracta en una expresión dada utilizando uno o varios de los procesos ya mencionados. Por ejemplo, si en la expresión *hard to swallow* (*difícil de creer*) primero se separan sus partes constitutivas (adjetivo y verbo) y analizan sus definiciones (Oxford University Press, 2012), entonces puede obtenerse un diagrama como el siguiente:

Gráfico 19: Significados concreto y abstracto de un verbo y un adjetivo.



Donde 1, representa a la significación concreta y 2, a la abstracta. En el diagrama puede verse cómo las dos palabras poseen ambos tipos de significaciones relacionadas en los pares *resistant-difficult (resistente-difícil)* y *to pass down-to believe (tragar-creer)*. Los significados de las palabras se combinan en la expresión dada de la siguiente manera:

- a) 1+1 (concreto-concreto) = Que no puede tragarse fácilmente (puede ser, aunque no siempre, un objeto ingerible).
- b) 2+2 (abstracto-abstracto) = Que no puede creerse fácilmente (puede ser cualquier historia, excusa, etc.)

Como los significados concretos de las palabras son adquiridos por el individuo como resultado de su propia experiencia, se espera que los adjetivos concretos transmitan eficientemente la información específica presente en el mundo real, al tiempo que impulsen el desarrollo cognitivo del individuo al formar los cimientos para posteriores elaboraciones del significado de las palabras. En suma, para garantizar el éxito del alumno en el aprendizaje del inglés como LE, es indispensable desarrollar el pensamiento del individuo y llevarlo hasta el plano abstracto.

4.3. *Beneficios a largo plazo*

4.3.1. *Asimilación de la sintaxis inglesa*

Comprender el funcionamiento de la sintaxis inglesa es uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el aprendiz de lengua extranjera, al grado que todavía después de haber estudiado el nivel básico del idioma, muchos de los estudiantes encuentran dificultades para formar enunciados simples y sintácticamente correctos. En este aspecto, la enseñanza del idioma ha tratado de prevenir el surgimiento de este problema por medio de la utilización de técnicas como las siguientes:

- a) Mostrar al alumno la estructura sintáctica que se está estudiando por medio de fórmulas como la siguiente: $Aux + S + VSI + K$?⁶⁹ En las cuales la tarea del estudiante se reduce a sustituir los símbolos por los valores correspondientes.

⁶⁹ Donde Aux = auxiliar, S = sujeto, VSI = verbo en forma infinitiva simple y K = complemento del enunciado.

- b) Explicar la función específica de cada una de las categorías gramaticales a la manera de la gramática tradicional.

A diferencia de estas técnicas, dentro de esta metodología se promueve la asimilación rápida y efectiva del funcionamiento de la sintaxis de la lengua inglesa por medio de proveer muestras sintácticas con una función representativa del sistema sintáctico de la lengua inglesa, mismo que como se demostró en 2.3, tiene como principio de operación a *la modificación continua* propia del adjetivo. Como se explicó en el apartado anterior, estas muestras sirven como soporte a la construcción de significados más elaborados y proyectados, un ejemplo lo proporciona la estructura sintáctica conocida como *possessive noun* (*sustantivo posesivo*). Así, desde esta perspectiva, el funcionamiento de esta combinación es una simple modificación de un sustantivo por cualquier otro que adopta la función de *poseedor* (nuevo núcleo del sintagma). Considérese el siguiente enunciado en cuya estructura puede encontrarse a un sustantivo posesivo: *Joe's father opened a new business in LA* (*el papá de Joe abrió un nuevo negocio en Los Angeles*), identificando la estructura sintáctica en estudio dentro de la oración, se obtiene:

Joe's father *opened a new business in LA*

La modificación directa del sustantivo *Joe* sobre el sustantivo *father* (*padre*) puede verse más claramente si en la construcción se sustituye al *modificador* (nuevo núcleo del sintagma). En este caso el significado ya no es el mismo:

1. *Joe's father* (*papá de Joe*) = *Malcolm, 30 years old* (Malcolm, 30 años de edad).

2. *Sam's father (papá de Sam) = Sean, 54 years old (Sean, 54 años de edad).*
3. *Ron's father (papá de Ron)= John, 47 years old (John, 47 años de edad).*

En estas tres expresiones el referente ha cambiado, porque la idea transmitida por el núcleo de la construcción (modificador) es reemplazada, aunque el significado del sustantivo-complemento *father (padre)* sea el mismo. Si el alumno es consciente de este fenómeno desde su primer contacto con el idioma, entonces podrá hacer frente al estudio de otras estructuras sintácticas consideradas como *difíciles*.

4.3.2. Desarrollo del vocabulario por combinación

Al tiempo de proveer al estudiante de cimientos sólidos, sobre la cual sea posible establecer un sistema de esquemas de almacenamiento de información que permitan el libre intercambio interno de datos, se favorece el desarrollo del vocabulario del estudiante por medios propios a través del uso de los recursos lingüísticos de la lengua extranjera así almacenados. Carstairs-McCarthy (2002, pág. 62) cita algunos ejemplos de combinación de clases de palabras para producir nuevos vocablos. En ellos se puede advertir *la función de modificación* propia del adjetivo del elemento que se encuentra a la izquierda sobre el de la derecha:

- a) *verb-noun (VN): swearword, drophammer, playtime.*
- b) *noun-noun (NN): hairnet, mosquito net, butterfly net, hair restorer.*
- c) *adjective-noun (AN): blackboard, greenstone, faintheart.*

d) *preposition-noun (PN): in-group, outpost, overcoat.*⁷⁰

Como se estudió en 1.3, y de acuerdo con Cook y Newson (2007, pág. 43) el inglés es un idioma en el cual la formación de frases sigue el patrón *head-left (núcleo-izquierda)*, y esta propiedad permite que las palabras que se encuentran a la izquierda en cualquier construcción sintáctica, funcionen como *head* (núcleo de la construcción) y modifiquen el significado de los elementos que se encuentra a su derecha (*función de modificación*), los cuales pasan a formar el complemento de la frase. Esta idea puede representarse como sigue:

N

NN+C1

NN+C1+C2

Donde:

N = Núcleo del sistema, que con la adición de otro elemento se transforma en C1.

NN = Nuevo núcleo del sistema, el elemento añadido ahora actúa como el nuevo núcleo.

C1 = Primer complemento

C2 = Segundo complemento, cuando se agrega otro elemento léxico C1 se convierte en C2.

⁷⁰ a) verbo-sustantivo (VN) = palabrota, martinete, recreo.

b) sustantivo-sustantivo (NN) = redecilla, mosquitero, atrapa mariposas.

c) adjetivo-sustantivo (AN) = pizarrón, diorita, cobarde.

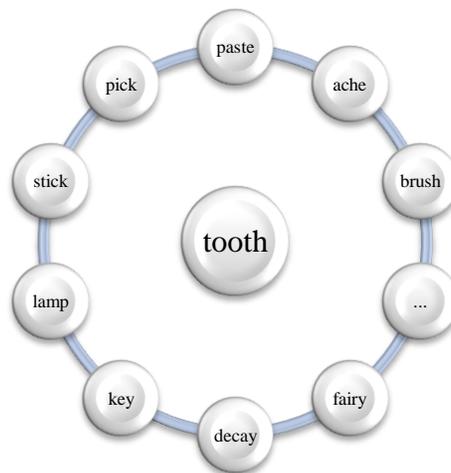
d) preposición-sustantivo (PN) = en grupo, avanzada, abrigo.

4.3.2.1. Formación de compound nouns (sustantivos compuestos)

La ventaja de tener en mente a la modificación, como medio para la creación de nuevos significados por medio de la asociación de palabras, es que el vocabulario se enriquece de forma natural por medio de la acción del propio individuo.

En la lengua inglesa, el caso de las asociaciones *noun-noun* (*sustantivo-sustantivo*) para la creación de nuevas palabras es muy importante (Carstairs-McCarthy, 2002, pág. 61): “It is with nouns that compounding really comes into its own as a word forming process in English”⁷¹. Los siguientes son ejemplos de *compound nouns* (*sustantivos compuestos*), en cada uno de ellos puede advertirse una modificación general del significado:

Gráfico 20: Modificación del significado de los complementos por obra del nuevo núcleo *tooth* (*diente*).



⁷¹ “La composición se manifiesta como proceso relevante de formación de palabras en inglés con los sustantivos.”

Como ya se mencionó en el capítulo I y en el apartado anterior, la modificación se desplaza hacia la izquierda con la adición de un elemento que actúa como modificador y nuevo núcleo de la construcción, y es así como en este tipo de construcciones el núcleo ya no se encuentra en el sustantivo modificado, sino en el que adopta el papel de modificador. Esto permite posibilidades de combinación múltiples, tal y como lo muestra la siguiente imagen:

Gráfico 21: Formación de *compound nouns* (sustantivos compuestos).

SUSTANTIVO MODIFICADOR	SUSTANTIVO MODIFICADO	COMPOUND NOUN	TRADUCCIÓN
<i>tooth</i>	<i>paste</i>	<i>toothpaste</i>	<i>pasta de dientes</i>
<i>bed</i>	<i>room</i>	<i>bedroom</i>	<i>recámara</i>
<i>foot</i>	<i>ball</i>	<i>football</i>	<i>fútbol</i>
<i>white</i>	<i>board</i>	<i>whiteboard</i>	<i>pizarrón blanco</i>
<i>house</i>	<i>wife</i>	<i>housewife</i>	<i>esposa</i>
<i>wall</i>	<i>paper</i>	<i>wallpaper</i>	<i>papel tapiz</i>
<i>basket</i>	<i>ball</i>	<i>basketball</i>	<i>basquetbol</i>
<i>black</i>	<i>board</i>	<i>blackboard</i>	<i>pizarrón para gis</i>
<i>foot</i>	<i>stool</i>	<i>footstool</i>	<i>reposapiés</i>
<i>arm</i>	<i>chair</i>	<i>armchair</i>	<i>sillón</i>

Si se ha hablado de modificación en general, es porque prefiere evitarse una distinción más especializada en el tipo de *compounds* (*compuestos*) que pueden llevar al alumno a confusiones sobre cuál es el complemento y cuál el núcleo de la frase⁷². Asimismo, dentro de esta metodología, en los primeros niveles se evitan conceptos gramaticales especializados,

⁷² Bisetto y Scalise distinguen tres tipos de *compounds* que son *subordinate*, *attributive* y *coordinate* (subordinadas, atributivas y coordinadas) pero hacen una distinción totalmente opuesta a la de este trabajo, ya que mencionan que en la construcción *taxi driver* (taxista), *taxi* es el complemento y *driver* es la parte principal de la construcción verbal (2012, pág. 9).

porque se presume que este tipo de conocimiento sólo es útil después de haberse comprendido el significado concreto de las construcciones obtenidas a partir de adjetivos. En cuanto a la naturaleza de los sustantivos, éstos se conciben como palabras formadas por medio de la identificación de las características (función de clasificación de la realidad) que posee un objeto y que de acuerdo con Lee, una lengua en particular considera como importantes para sus fines de clasificación (1990, pág. 229). Por ejemplo, en las siguientes definiciones recuperadas del diccionario de Cambridge, puede observarse cómo las características y/o funciones de un objeto conforman su significado (Cambridge University Press, 2011):

1. Man: an adult male human being.
2. Town: a place where there are a lot of houses, stores, and other buildings which is smaller than a city.
3. Computer: an electronic device that can store large amounts of information and be given sets of instructions to organize and change it very quickly.
4. Tooth: any of the hard, white objects in the mouth that are used for biting and chewing food.⁷³

⁷³ 1. Hombre: un ser humano adulto.

2. Pueblo: un lugar con muchas casas, tiendas y otras construcciones, la cual es más pequeña que una ciudad.

3. Computadora: un aparato electrónico que puede almacenar grandes cantidades de información y pueden dársele instrucciones para organizarla y cambiarla rápidamente.

4. Diente: cualquiera de los objetos blancos y duros que se encuentran en la boca y que son usados para morder y masticar comida.

Como puede verse, las características de los objetos son tan importantes que sirven de base a las definiciones de diccionario, y por esta razón se pretende iniciar la instrucción del inglés por medio del uso de los adjetivos y las construcciones léxicas ya descritas, porque una vez que el alumno ya esté predispuesto a encontrar estructuras que sean el resultado de la función modificativa del adjetivo en la lengua inglesa, la expansión del vocabulario por *compounding* (*composición*) cobrará su verdadero sentido.

4.3.2.2. *Formación de compound verbs (verbos compuestos)*

En el sitio web de la Universidad de Ottawa se menciona que los *compound verbs* (*compuestos verbales*) se construyen a partir de la unión de un verbo auxiliar con cualquier otro verbo (University of Ottawa, 2012). Si se parte del principio de que los verbos auxiliares en inglés modifican al verbo al cual se unen y que además forman un grupo que según Sag y Wasow comparten las siguientes características sintáctico-semánticas: 1) expresan las nociones de tiempo gramatical, necesidad, posibilidad, obligación, permiso, negación e interrogación, pero además 2) tienen un lugar fijo en la oración (1999, pág. 297), entonces puede advertirse la presencia de una modificación en la naturaleza del verbo a través del auxiliar. Por ejemplo, la construcción *would swim* (*posibilidad de nadar*) no conlleva la misma idea que *can swim* (*habilidad de nadar*), en el primer caso se trata de *una posibilidad*, mientras en el segundo, de *una realidad*.

Los verbos que funcionan como auxiliares modales en inglés y son responsables de la introducción de un cambio conceptual en el verbo al que se unen son *can* (*habilidad*), *could* (*probabilidad*), *may* (*probabilidad*), *might* (*probabilidad*), *must* (*obligación*), *shall*

(*invitación*), *should* (*deber*), *will* (*futuro*), *would* (*ofrecimiento*) así como los verbos *be* (*ser o estar*), *do* (*hacer*) y *have* (*tener*) que también pueden desempeñarse como *helping verbs* (*verbos auxiliares*) (Sag & Wasow, 1999, pág. 297), aunque bajo este criterio también debería incluirse el auxiliar *did* (*pasado*) ya que éste siempre modifica el significado verbal al cual se adhiere i.e., provee la idea de tiempo pasado.

Los verbos auxiliares forman un grupo que posee características uniformes que permiten a los estudiantes aprender rápidamente su funcionamiento. Estas propiedades son conocidas como *the NICE properties* (*las propiedades NICE*), las cuales, de acuerdo con Sag y Wasow (1999, pág. 304) son las siguientes:

- a. NEGATION: They can be immediately followed by *not* as a way of negating the sentence.
- b. INVERSION: They can precede the subject in questions.
- c. CONTRACTION: They have contracted forms created with the suffix *n't*.
- d. ELLIPSIS: Their complements can be omitted when the meaning of the missing complement can be reconstructed from the surrounding linguistic context.⁷⁴

Si estas propiedades son simplificadas, entonces pueden ser consideradas como simples modificaciones conceptuales introducidas por las funciones de:

⁷⁴ a. NEGACIÓN: Pueden ser seguidos por *not* como forma de negar la oración.

b. INVERSIÓN: Pueden ir antes del sujeto en la forma interrogativa.

c. CONTRACCIÓN: Poseen una forma contraída creada con el sufijo *n't*.

d. ELIPSIS: Sus complementos pueden omitirse cuando su significado puede obtenerse a partir del contexto.

- a'. NEGACIÓN. *They have not bought anything.*
- b'. INVERSIÓN. *Did they go to the store?*
- c'. CONTRACCIÓN. *They shouldn't be here.*
- d'. OMISIÓN. *Wouldn't you kiss her? Well, I would.(kiss her).⁷⁵*

Es así como desde el punto de vista modificativo, los verbos auxiliares también funcionan como recipientes y soporte del concepto transmitido por los verbos principales, haciendo posible la existencia de combinaciones múltiples dadas por la fórmula:

$$AUX+VSI^{76}$$

De esta manera, si el estudiante ya es capaz de reconocer a la modificación, derivada del conocimiento del funcionamiento de los adjetivos, como parte de la naturaleza del auxiliar (Sag & Wasow, 1999, pág. 319) “Auxiliary verbs are raising verbs that impose special conditions on their second argument”⁷⁷, entonces el uso de diseños artificiales de principios conceptuales, como las que existen dentro de algunos métodos modernos de enseñanza del inglés, podrían ofrecer mejores resultados, porque en ellos el concepto que transmiten los

⁷⁵ a'. *Ellos no han comprado nada.*

b'. *¿Fueron (ellos) a la tienda?*

c'. *Ellos no deberían estar aquí.*

d'. *¿No la besarías? Bueno, yo lo haría (besarla).*

⁷⁶ Auxiliar + verbo en forma infinitiva simple.

⁷⁷ “Los verbos auxiliares son verbos copulativos que imponen condiciones especiales en su segundo argumento.”

auxiliares es considerado como el punto de partida para la introducción de la estructura gramatical en estudio y del vocabulario relativo al tema.

Por ejemplo, en el siguiente *lesson plan* (*plan de clase*) y en la gráfica organizativa correspondiente, puede distinguirse claramente el tema en estudio ya que éste gira en torno al auxiliar *did* (que transmite la idea de pasado simple):

CONTEXT: My last vacation.

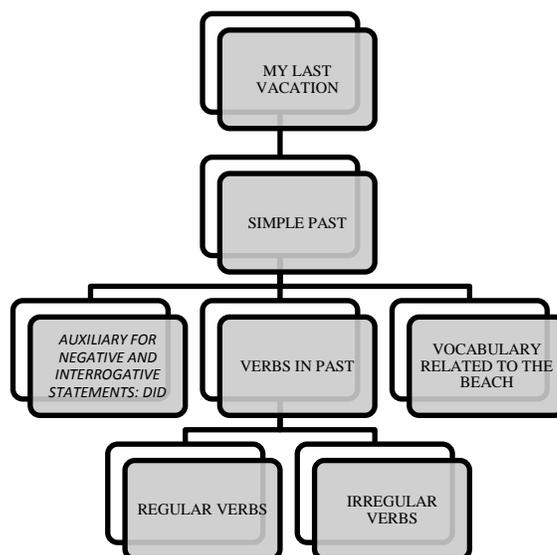
TENSE: Simple past.

FUNCTION: To talk about the last vacation in affirmative and negative, to ask questions about this important event.

VOCABULARY: Related to the beach and vacations.

GRAMMAR: Auxiliary did and verbs in past

Gráfico 22: Representación de un plan de clase con base en la función del auxiliar.



La principal desventaja del método de enseñanza funcional del inglés es que este diseño no tiene una base léxico-sintáctica sólida de soporte, más bien se apoya en esquemas previos y similares. Además, en él no se presta atención a la función modificativa propia de los adjetivos en el plano sintáctico-semántico de la lengua y esto provoca que la mayoría de los estudiantes de inglés como LE del nivel básico-intermedio no sean capaces de recordar el uso de los auxiliares en inglés ni el concepto que se intenta transmitir a través de él. En otras palabras, los alumnos no reflexionan sobre el cambio conceptual que el auxiliar introduce en los verbos en particular y en la oración en general. De la misma manera se pasa por alto el hecho de que la memoria de trabajo tiene una capacidad limitada, y que por lo tanto es muy difícil que el estudiante pueda asimilar al mismo tiempo todas las aplicaciones contextuales de los auxiliares, la estructura gramatical y el vocabulario que se está estudiando. Un ejemplo de este argumento lo proporciona la definición del auxiliar modal *can (habilidad)*, de acuerdo con el diccionario Oxford se puede encontrar que *can* transmite las siguientes nociones (Oxford University Press, 2012):

1. Poder (habilidad física), poder hacer algo gracias a habilidades o conocimientos adquiridos, tener la oportunidad o posibilidad de hacer algo, (en enunciados negativos e interrogativos) mostrar sorpresa acerca de la posibilidad de algo.
2. Obtener permiso para hacer algo.
3. Se usa para pedir a alguien que haga algo.

Por otro lado, también es necesario tomar en cuenta la incompatibilidad de la terminología entre métodos de enseñanza, por ejemplo lo que en el método A se expresa como *actions in the past* (*acciones en el pasado*) en el método B puede ser conocido como *past actions* (*acciones pasadas*), mientras que si en A *present progressive* (*presente progresivo*) es el nombre del *presente progresivo*, en B lo llaman *actions now* (*acciones ahora*), siendo el alumno quien, a fin de cuentas, resiente el cambio terminológico. Por el contrario, el método de enseñanza presentado en este trabajo pretende lograr que el estudiante de inglés como LE sea capaz de procesar los significados de las palabras y las posibles construcciones sintácticas que la función modificativa admite con el objetivo de 1) mejorar la comprensión de las estructuras sintácticas propias del idioma y 2) facilitar la interpretación correcta de la información que recibe a través del lenguaje, sin tener que aprender también, al menos en los niveles básicos, la terminología gramatical.

4.4. *Batería de ejercicios basados en la metodología*

En este último apartado se presentará una batería de ejercicios modelo de cada una de las habilidades de la lengua: *reading* (*lectura*), *writing* (*escritura*), *listening* y *speaking* (*comprensión y expresión oral*) que permitieron al alumno manipular a los elementos de la lengua meta y formar significados propios que sirvieron de soporte al nuevo sistema lingüístico.

Debe señalarse que dentro de la metodología propuesta, se considera que las cuatro habilidades tienen la misma importancia en el desarrollo del lenguaje. Sin embargo la manera de abordar cada una de ellas es diferente, por ejemplo, la expresión y la comprensión oral se

practican con el apoyo de imágenes que funcionan como medio de transmisión del significado (semas) mientras el profesor modela la pronunciación y resuelve problemas en la interpretación. En este caso se practicó una proposición de la forma: *adjetivo + sustantivo* (en singular o plural), esta muestra proporcionó al estudiante la información referente a tres conceptos muy importantes en la lengua inglesa:

- ✓ La pluralización del sustantivo, ya que se le presentan las distintas formas en las que un sustantivo singular forma su plural.
- ✓ La posición atributiva del adjetivo y el ordenamiento estándar de los tipos de adjetivos en la lengua inglesa (primero se practica la clase *material –material-*, después *color –color-* y así sucesivamente).
- ✓ El uso de los artículos *the (definido)* y *a/an (indefinido)*. Aunque simultáneamente se practica la eliminación del artículo indefinido cuando se pluraliza un sustantivo.

Posteriormente estas muestras se utilizaron en prácticas de producción oral y escrita, aunque es necesario apuntar que el alumno tuvo que ser muy creativo en este proceso de construcción de enunciados y no se le permitió que simplemente repitiera las asociaciones léxicas estudiadas en grupo. En cuanto a las prácticas de lectura y escritura, éstas se presentaron mediante material impreso, porque estos procesos dependen del lenguaje escrito. De esta manera se les dió tiempo al alumno de analizar la información lingüística que se le presentó, sintetizar los conocimientos por medio del análisis previo de las estructuras en estudio y facilitar el desarrollo del plano abstracto de su pensamiento.

Es necesario apuntar que los ejercicios mencionados en este apartado fueron diseñados como una primera aplicación de la metodología, que fueron graduadas en cuanto al nivel de complejidad de la representación semántica de las estructuras gramaticales en estudio, *pero no del vocabulario utilizado*. Esto significa que los alumnos fueron expuestos a un vocabulario un tanto distinto al de otros métodos o pautas, aunque el objetivo fue siempre el mismo: ayudar al estudiante a mejorar su desempeño en el cumplimiento de estas tareas comunicativas. Asimismo, debe señalarse que los ejercicios que aquí se presentan podrán sufrir modificaciones estructurales como resultado de la aplicación de la propia metodología en una muestra más significativa de alumnos que cumpla con los requisitos de piloteo y análisis requeridos; solamente de esta manera podrá corroborarse su eficacia de una manera más sólida.

4.4.1. Ejercicio de escritura

Los ejercicios de escritura tuvieron como objetivo ayudar al estudiante en su expresión escrita desde su primer contacto con el idioma. Como es bien sabido, la escritura es la habilidad de la lengua que menos se practica en el salón de clases por un excesivo énfasis en la habilidad de *speaking (expresión oral)*. Es por ello que al aplicar esta metodología se intentó que el estudiante la ejercitara desde el inicio de la instrucción. El ejercicio que aquí se presenta se diseñó para que los alumnos *reflexionaran* sobre la naturaleza de su entorno inmediato y construyeran asociaciones sintácticas con significado concreto, de forma tal que ejercitaran su habilidad de *abstracción y generalización* de la realidad. Primero, los estudiantes vieron una presentación de 216 diapositivas en formato *power point* dividida en 16 grupos conformados por los adjetivos *aluminum (de aluminio), asphalt (de asfalto), concrete (de concreto), copper*

(de cobre), cotton (de algodón), earthen (de barro), fabric (de tela), glass (de vidrio), gold (de oro), iron (de acero), leather (de cuero), paper (de papel), plastic (de plástico), rubber (de hule), straw (de paja), y wooden (de madera). Cada grupo contenía 3 sustantivos, la siguiente tabla explica el número de diapositiva, la descripción de cada imagen y la función de cada una de acuerdo con los principios de la metodología propuesta:

Gráfico 23: Descripción de la estructura de las presentaciones en formato *power point*.

Diapositiva	Descripción de la imagen	Función
1	Representación escrita del adjetivo que encabeza al grupo	Introducir el vocablo
2	Sustantivo hecho del material descrito por el adjetivo	Presentar la imagen del material
3	Sustantivo hecho del material descrito por el adjetivo	Reforzar la conexión imagen-sonido
4	Sustantivo hecho del material descrito por el adjetivo	Reforzar la conexión imagen-sonido
5	Representación escrita del adjetivo que encabeza al grupo	Reforzar la conexión imagen-vocablo-sonido
6	Primer sustantivo hecho del material en cuestión con su representación escrita en singular utilizando al artículo definido	Incluir al primer sustantivo bajo la categoría encabezada por el adjetivo
7	Primer sustantivo hecho del material en cuestión con su representación escrita en plural	Reforzar la inclusión del primer sustantivo bajo la categoría encabezada por el adjetivo
8	Segundo sustantivo hecho del material en cuestión con su representación escrita en singular utilizando al artículo definido	Incluir al segundo sustantivo bajo la categoría encabezada por el adjetivo
9	Segundo sustantivo hecho del material en cuestión con su representación escrita en plural	Reforzar la inclusión del segundo sustantivo bajo la categoría encabezada por el adjetivo
10	Tercer sustantivo hecho del material en cuestión con su representación escrita en singular utilizando al artículo definido	Incluir al tercer sustantivo bajo la categoría encabezada por el adjetivo
11	Tercer sustantivo hecho del material en cuestión con su representación escrita en plural	Reforzar la inclusión del tercer sustantivo bajo la categoría encabezada por el adjetivo
12	Representación escrita del adjetivo que encabeza al grupo	Reforzar la conexión imagen-vocablo-sonido

Debe señalarse que durante toda la presentación el profesor es el encargado de modelar la pronunciación de las palabras que van apareciendo en cada diapositiva.

Posteriormente se les proporcionó a los alumnos la siguiente hoja de práctica:

Gráfico 24: Cuadro de práctica para la clasificación de sustantivos con base en sus cualidades.

ALUMINUM	ASPHALT	CONCRETE	COPPER	COTTON	EARTHEN	FABRIC	GLASS	GOLD
IRON	LEATHER	PAPER	PLASTIC	RUBBER	SILVER	STRAW	WAX	WOODEN

Y se les pidió que escribieran en los cuadros, a los sustantivos que, de acuerdo con su experiencia, pudieran ser elaborados, se encontraran ya constituidos o se pudieran construir utilizando algún tipo de material: *gold (oro)*, *silver (plata)*, *asphalt (asfalto)*, etc. Cuando los estudiantes llegaron a incluir, por ejemplo, a *ship (barco)* en el grupo encabezado por *paper (papel)* y obtuvieron la asociación *paper ship (barco de papel)*, se les solicitó proveer muestras o ejemplos que respaldaran su elección. Éstas fueron fotografías, modelos, objetos, etc., que se encontraron fácilmente en el Internet.

Para realizar esta tarea, al estudiante se le proporcionó una lista (en orden alfabético) de los sustantivos estudiados. Aunque se les recordó que la lista sólo servía como ayuda para orientarlo en su tarea de asociación, ya que el objetivo era que este ejercicio los ayudara a manipular el material lingüístico por sí mismos y a elaborar significados con base en asociaciones sintácticas, las cuales formarían los fundamentos necesarios para el desarrollo del nuevo sistema lingüístico. Debe resaltarse que las construcciones sintácticas obtenidas sufrieron cambios posteriores para ajustarse a los requerimientos gramaticales de las nuevas estructuras en estudio.

Una vez que el alumno pudo crear asociaciones de la forma *straw man (hombre de paja)*, *straw house (casa de paja)*, *gold bricks (ladrillos de oro)*, etc., el siguiente objetivo fue cambiar estas combinaciones por vocablos de uso común en la lengua inglesa, este ejercicio se llevó a cabo en contexto. Primero se les presentó a los estudiantes una imagen de un *espantapájaros*, y se les pidió que escribieran lo que veían, el 100% escribió: *a straw man (un hombre de paja)*, al obtener esta respuesta inmediatamente se etiquetó la imagen con las palabras: *a scarecrow (un espantapájaros)*, el cual fue incluido en las prácticas subsecuentes y en la lista de vocabulario. Cuando dos semanas más tarde⁷⁸ a los estudiantes se les presentó la misma imagen y se les pidió que volvieran a escribir lo que veían, el 100% escribió: *I can see a scarecrow (puedo ver un espantapájaros)*. Estos datos sugieren que los estudiantes habían comprendido por sí mismos que la definición dada de antemano había sido un paso necesario en la instrucción del idioma. Por lo que puede concluirse que en el proceso de recuperación del significado, siguiendo esta metodología, sí interviene la memoria, pero no la clásica

⁷⁸ La instrucción del inglés como LE ya había avanzado.

técnica de memorización que pretende conectar al nuevo vocablo en LE con su correspondiente traducción de manera arbitraria.

4.4.2. Ejercicio de lectura

En el ejercicio que aquí se presenta, se pretende que el estudiante sea capaz de identificar construcciones sintácticamente correctas pero sin significado lógico. De esta forma se evita que el alumno asimile pasivamente el idioma, y al mismo tiempo se le estimula a ir más allá en su tarea de aprendizaje, porque la actividad le ayuda a centrar sus esfuerzos en la comprensión de nuevos conceptos transmitidos por otros elementos del lenguaje, tales como, verbos, artículos y pronombres. La práctica fue destinada a desarrollar en el alumno su habilidad para visualizar significados de palabras en contexto sin dejar de lado a la sintaxis de la lengua inglesa.

Antes de realizar este ejercicio los estudiantes observan una presentación en *power point*, con 30 diapositivas, en cada una de ellas primero aparece una imagen que transmite el significado del verbo y posteriormente su correspondiente representación escrita. Es necesario notar que cada verbo se presenta en dos imágenes: la primera corresponde al infinitivo y es a color, la segunda en blanco y negro y corresponde al pasado, el objetivo es que el alumno relacione la forma del verbo en pasado con la falta de color en las televisiones de antaño y así evitar dar explicaciones en la lengua madre.

El ejercicio consistió en que el alumno identificara oraciones como *lógicas o ilógicas*, por ejemplo:

a) *Heather wore a cotton sweater.*

b) *I sold aluminum cans.*

c) *Jessie stole a glass dress.*⁷⁹

De los tres enunciados presentados, a) y b) son lógicos, mientras que c) no lo es. En promedio, los estudiantes que realizaron este ejercicio desde la segunda o tercera clase acertaron en un 98%.

En ejercicios posteriores, cuando la enseñanza del inglés ya había progresado, los enunciados clasificados como lógicos sufrieron transformaciones posteriores que les permitieron expandirse y formar enunciados más elaborados, por ejemplo después del estudio del *past simple* (*pasado simple*) y *can* (*ability*); a) y b) se convirtieron en:

a') *Did Heather wear yesterday a white pullover?*

b') *Where can I sell my aluminum cans?*⁸⁰

Es así como se cumplió el objetivo de la metodología propuesta: mejorar el desempeño del estudiante en el proceso de construcción y comprensión de significados en la lengua inglesa.

⁷⁹ a) Heather usó un suéter de algodón.

b) Vendí latas de aluminio.

c) Jessie robó un vestido de vidrio.

⁸⁰ a') ¿Usó Heather ayer un suéter blanco?

b') ¿Dónde puedo vender mis latas de aluminio?

4.4.3. Expresión oral

Los ejercicios de expresión oral utilizan el material ya estudiado en los apartados anteriores, el objetivo que persiguen es que la atención del estudiante sólo se divida entre la pronunciación y la gramática del inglés, porque en este punto los significados y la sintaxis de las palabras ya no representan un problema mayor a su imaginación. En el siguiente ejercicio se les mencionó a los alumnos un verbo en forma infinitiva simple, su tarea era formar una oración en tiempo pasado simple, utilizando el pronombre personal en primera persona del singular (*I*), y un complemento lógico (en singular o plural) para el verbo. El objetivo del ejercicio fue familiarizar al alumno con la estructura sintáctica del enunciado afirmativo del inglés (*SVO*)⁸¹, por ejemplo el profesor (*T*) le mencionó al alumno 1 (*S1*) un verbo, a la vez que le indicó que en su enunciado debía utilizar un sustantivo en singular:

T: buy (singular).

*S1: I bought a silver ring.*⁸²

De esta forma se presionó al alumno a expresar significados sencillos pero comunicativos en lengua inglesa desde su primer contacto con el idioma, mismos que como en el caso anterior, sufrieron posteriores cambios sintácticos, de *tiempo gramatical*:

*S1: I will buy a silver ring.*⁸³

⁸¹ *Sujeto, verbo, objeto.*

⁸² *T: comprar (singular), S1: Compré un anillo de plata.*

⁸³ *Compraré un anillo de plata.*

O de elaboración del complemento:

*SI: Last week I bought a silver ring for my sister because today's her wedding anniversary.*⁸⁴

Estos ejercicios formaron la base de las respuestas a preguntas destinadas al desarrollo de la habilidad que aquí se practica. Por ejemplo, algunas de las preguntas hechas para el enunciado: *I bought a silver ring (compré un anillo de plata)*, fueron:

- a) *What did you buy yesterday?*
- b) *What did you buy last week at the jewelry?*⁸⁵

4.4.4. Comprensión oral

La última habilidad que se desarrolla de acuerdo con la metodología es *listening (comprensión oral)*, porque el estudiante debe representar los significados de la información que recibe por medio de su canal auditivo, y como esta tarea normalmente demanda un alto nivel de atención del individuo, en este punto sólo se practica vocabulario que ya ha sido previamente comprendido y asimilado. Es necesario señalar que se evita la introducción de palabras desconocidas en estas prácticas, porque se considera que si el alumno no es capaz de comprender el significado que éstas transmiten, es como si no existieran, i.e., las palabras que el alumno desconoce no llevan a cabo ninguna función de modificación dentro del enunciado.

⁸⁴ *La semana pasada compré un anillo de plata para mi hermana, porque hoy es su aniversario de bodas.*

⁸⁵ a) *¿Qué compraste ayer?*, b) *¿Qué compraste la semana pasada en la joyería?*

Para favorecer la expansión del lenguaje, las prácticas intentaron favorecer el uso de estructuras y construcciones nuevas, pero como ya se mencionó, utilizando las palabras que el alumno ya conocía. El objetivo era desarrollar la imaginación del estudiante en la tarea de manipulación del material lingüístico.

Por ejemplo, la siguiente actividad requirió que el estudiante llenara los espacios en blanco con el verbo⁸⁶ que creyó conveniente y en el tiempo gramatical que se ajustara al contexto del enunciado, en la primera grabación se escuchó un *beep* en el lugar donde debía ir el verbo. El estudiante completó el enunciado y comprobó lo que había escrito en una segunda versión sin editar de los mismos enunciados. A continuación se presenta el ejercicio y la transcripción de los enunciados (ambas versiones):

Now complete the sentences with the correct verbs in past form.

1. Yesterday, I _____ a wallet with lots of money, I was very happy. I _____ a new computer.
2. At lunch time I _____ on a wooden chair, it was not comfortable.
3. My sister _____ her new *leather bag*⁸⁷ in a taxi.
4. I _____ my old computer in \$80 dollars.
5. My mother _____ a *flower pot*⁸⁸ in the morning, it was her favorite.

⁸⁶ Los verbos se estudiaron antes que se realizara este ejercicio, en la práctica de writing (escritura).

⁸⁷ En prácticas posteriores esta construcción se substituye por *purse (bolso)*, esta construcción se utiliza sólo como apoyo para la representación semántica.

⁸⁸ Asimismo, esta construcción se substituye por *base (florero)*.

Transcripción a):

1. Yesterday, I *beep* a wallet with lots of money, I was very happy. I *beep* a new computer.
2. At lunch time I *beep* on a wooden chair, it was not comfortable.
3. My sister *beep* her new leather bag in a taxi.
4. I *beep* my old computer in \$80 dollars.
5. My mother *beep* a flower pot in the morning, it was her favorite.

Transcripción b):

1. Yesterday, I *found* a wallet with lots of money, I was very happy. I *bought* a new computer.
2. At lunch time I *sat* on a wooden chair, it was not comfortable.
3. My sister *forgot* her new leather bag in a taxi.
4. I *sold* my old computer in \$80 dollars.
5. My mother *broke* a flower pot in the morning, it was her favorite.⁸⁹

⁸⁹ 1. Ayer me encontré una billetera llena de dinero, estaba muy feliz. Compré una computadora nueva.

2. A la hora de la comida me senté en una silla de madera que no era muy cómoda.

3. Mi hermana olvidó su nueva bolsa de cuero en un taxi.

4. Vendí mi vieja computadora en \$80 dólares.

5. Mi mamá rompió un florero en la mañana, era su favorito.

El 90% de los estudiantes a quienes se les aplicó este ejercicio, utilizaron los verbos correctos y en la forma gramatical adecuada (*simple past –pasado simple*). Por lo que se concluyó que la metodología propuesta realmente *mejoró* el desempeño de los alumnos en la tarea de comprensión oral.

CONCLUSIONES

Como la metodología propuesta se aplicó sólo en una muestra pequeña de población estudiantil, no es posible dar un veredicto final sobre si los beneficios que la metodología ofrece al estudiante de inglés como LE realmente tengan un efecto positivo a largo plazo o no, habrá que esperar a aplicarla en una muestra aceptable y con una metodología que cumpla con todos los requisitos necesarios. Lo cierto es que la metodología propuesta está diseñada con el propósito de desarrollar el pensamiento abstracto del alumno, pero partiendo del entorno inmediato, es decir, *el aquí y el ahora*, no en el plano gramatical, sino en el semántico.

Asimismo, con base en los datos obtenidos de la investigación, se puede plantear la idea de que en el caso del idioma inglés, el mismo sistema hace que la comunidad lingüística considere como prioridades a *las características de las cosas*, antes que *las cosas mismas*, es decir, en inglés *los adjetivos* poseen mayor relevancia para la comunicación que *los sustantivos*.

En cuanto a los problemas de aprendizaje de inglés como LE, que los estudiantes de habla hispana experimentan, se pudo comprobar que éstos surgen, al menos en parte, como consecuencia directa de las similitudes parciales en los sistemas sintácticos del inglés y el español y al mismo tiempo como producto del desconocimiento del funcionamiento del sistema de formación de significados en lengua inglesa. Éstos, según los datos recabados, parecen ser producto de la *modificación sucesiva de una idea principal*. En otras palabras, el funcionamiento de la sintaxis de la lengua inglesa se basa en el principio de *modificación*

semántica sucesiva, a pesar de que esta función ha sido atribuida solamente al adjetivo dentro del sistema de la lengua inglesa. Es así como la metodología propuesta plantea que es posible llevar a cabo una *reducción conceptual* de la gramática con el fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como LE en las comunidades de habla hispana.

Asimismo, durante la investigación se encontró que si los adjetivos concretos y abstractos funcionan como asiento de un sistema de inclusión para la expansión del vocabulario, el número de sustantivos con posibilidades de incluirse en cada conjunto sólo se encuentra limitado por la creatividad del instructor y/o los propios estudiantes, ya que el sistema esquemático puede expandirse de forma ilimitada tanto por *inserción* de nuevos vocablos como por *combinación* entre los ya existentes, y esto representa una gran ventaja para el estudiante de nivel básico sin vocabulario alguno en inglés (*true beginner*). Sin embargo, no debe perderse de vista que según los datos mostrados en el presente trabajo, los significados concretos son base y condición necesaria para la aparición de los significados abstractos, i.e., *lo concreto siempre precede a lo abstracto*.

El cambio en la enseñanza de inglés que la metodología propuesta representa es urgente, porque muy pocos estudiantes mexicanos alcanzan a dominar el idioma de forma satisfactoria en las cuatro habilidades: *listening* (*escuchar*), *reading* (*leer*), *writing* (*escribir*) y *speaking* (*hablar*), siendo ésta última la más problemática, ya que la mayoría de los alumnos encuentran muchas dificultades para expresarse fluidamente en inglés. Los datos presentados en esta investigación sugieren que para superar estas dificultades es necesario para el alumno manipular el material básico de la lengua i.e., las palabras, uniéndolas coherentemente para formar oraciones con la posibilidad de utilizarlas en la transmisión de conceptos propios y

significativos a través del uso de los datos léxico-semántico-sintácticos que esta forma de enseñanza intenta proveer desde el primer contacto con el idioma. Esto se hace necesario, porque si el alumno no conoce los materiales y herramientas para la construcción de significados a través de la lengua, entonces no puede esperarse que tenga éxito en las tareas de comprensión y expresión oral y escrita asignadas tanto en el salón de clases como fuera de él.

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, los problemas de comprensión se pueden corregir si desde el principio de la instrucción se establecen sólidamente cimientos de naturaleza léxica dinámica y productiva basada en los adjetivos, porque éstos resultan ser compatibles con el funcionamiento de los sistemas sintáctico y semántico de la lengua inglesa, pero además, porque pueden funcionar como medio de interpretación de la información recibida (*input*) y catalizadores de la producción oral y escrita (*output*). Las prácticas presentadas en el último capítulo están destinadas precisamente al desarrollo y uso del sistema dinámico de inclusión de sustantivos, su utilidad radica en que su graduación con respecto a la formación de conceptos (concretos y abstractos) le permite al estudiante darse cuenta por sí mismo del funcionamiento de la lengua inglesa, sólo de esta forma se garantizará que el estudiante no asimile la lengua de forma pasiva. Asimismo, se demostró que a través de la función modificativa de los elementos que conforman la lengua, principalmente de los adjetivos, que el uso de los mecanismos de expansión del lenguaje pueden lograr el desarrollo de un vocabulario propio.

Aplicando los postulados ya expuestos de la metodología propuesta, se pretende desarrollar material de enseñanza destinado a mejorar el desempeño del estudiante en la tarea de expansión de su vocabulario activo y pasivo, ya que hasta hoy, en muchas técnicas de

enseñanza de inglés, todavía se presentan al estudiante los sustantivos como *la asociación del signo lingüístico y su referente* sin mostrar la motivación semántica que hizo posible la aparición del vocablo. El objetivo de su proceder es que el alumno sea capaz de desentrañar y comprender el vínculo *palabra-referente* por sí mismo, pero no se le estimula a participar activamente en el proceso ni se le muestra el procedimiento conceptual a seguir. Asimismo, la metodología propuesta pretende que las listas de vocabulario sean el resultado de generalizaciones y abstracciones de la realidad hechas por el estudiante de inglés, motivándolo así a participar activamente en la construcción y evolución de su nuevo pensamiento en lengua extranjera.

Sin embargo, es necesario apuntar que la metodología de enseñanza propuesta de ninguna forma pretende sustituir al paradigma metodológico ya existente, sino más bien servir como introducción al estudio del sistema de la lengua inglesa de forma que los estudiantes logren llegar a un nivel de dominio avanzado del idioma i.e., aquellos capaces de entender y utilizar el idioma con fines comunicativos sin problema alguno⁹⁰ no sólo sean capaces de asimilar un nuevo sistema lingüístico en su estructura cognitiva, sino también puedan percibir los estímulos del mundo real de una forma un tanto diferente para lograr su objetivo de entrar en una nueva comunidad lingüística que les brinda un mundo de posibilidades de desarrollo intelectual. Como los datos aquí proporcionados sugieren, no basta poseer un vocabulario amplio en inglés para dominar la lengua completamente. Lo verdaderamente importante es ser capaz de utilizarlo de manera propia y creativa, para expresar sentimientos y pensamientos sin detenerse a pensar en la gramática del idioma. *Pensar en inglés* significa comprender

⁹⁰ *Proficient user* (usuario avanzado) de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia.

efectivamente a los hablantes nativos de la lengua, su forma de ver y de considerar al mundo, de tal manera que puedan romperse las barreras comunicativas interculturales.

BIBLIOGRAFÍA

- Audet, C., & Burgess, C. (1999). Using a high-dimensional model to evaluate the properties of abstract and concrete words. En M. Hahn, & S. C. Stoness, *Proceedings of the Twenty First Annual Conference of the Cognitive Science Society*. (págs. 37-42). Nueva Jersey, Estados Unidos: The Cognitive Science Society.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. (R. Helier Domínguez, Trad.) México: Trillas.
- Baker, M. C. (2004). *Lexical Categories: Verbs, Nouns and Adjectives*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Blöhdorn, L. M. (2009). *Postmodifying Attributive Adjectives in English: An Integrated Corpus-Based Approach*. Frankfurt am Main, Alemania: Pater Lang.
- Bouchard, D. (2002). *Adjectives, number and interfaces: Why languages vary*. Países Bajos: North-Holland.
- Bustos Gisbert, J. M. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Carstairs-McCarthy, A. (2002). *An Introduction to English Morphology: Words and Their Structure*. Edinburgh, Reino Unido: Edinburgh University Press Ltd.
- Chase, S. (1956). Foreword. En B. L. Whorf, & J. B. Carroll (Ed.), *Language, Thought and Reality*. New York, Estados Unidos: The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology and John Wiley & Sons.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Berlín, Alemania: Mouton de Gruyter.

- Cook, V. (1992). *Second Language Learning and Language Teaching*. Londres, Gran Bretaña: Edward Arnold.
- Cook, V., & Newson, M. (2007). *Chomsky's Universal Grammar: An introduction* (Tercera Edición ed.). Estados Unidos: Blackwell Publishing.
- Croft, W. (1991). *Syntactic categories and grammatical relations: the cognitive organization of information*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Gómez Mácker, L., & Peronard, M. (2008). *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Hawkins, J. A. (1990). *Explaining Language Universals*. Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Hendriks, P. (2000). The Problem with Logic in the Logical Problem of Language Acquisition. En L. R. Gleitman, & A. K. Joshi, *Society, Proceedings of the Twenty-Second Annual Conference of the Cognitive Science* (págs. 220-225). Estados Unidos de América: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hoekstra, T., & Kooij, J. G. (1990). The Innateness Hypothesis. En J. A. Hawkins, *Explaining Language Universals* (págs. 31-52). Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Köhler, W. (1972). *Psicología de la forma : Su tarea y ultimas experiencias*. (J. German, Ed., & F. Soto, Trad.) Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Lee, M. (1990). Language, Perception and the World. En J. A. Hawkins, *Explaining Language Universals*. Oxford, Reino Unido.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. ed.). (I. Cervantes, Trad.) Madrid, España: Consejo de Europa.

- Mondorf, B. (2009). *More Support for More-Support: The role of processing constraints on the choice between synthetic and analytic comparative forms*. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Radford, A. (2004). *English Syntax: An Introduction*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Sag, I. A., & Wasow, T. (1999). *Syntactic Theory: A Formal Introduction*. Stanford: CSLI Publications.
- Sanz, M. (2000). *Events and predication: a new approach to syntactic processing in English and Spanish*. Philadelphia, Estados Unidos: John Benjamins.
- Schaub, H., & Zenke, K. G. (2001). *Diccionario Akal de pedagogía*. (A. González Ruiz, Trad.) Madrid, España: Ediciones Akal.
- Seidl, J. (1989). *English Idioms: Exercises on Idioms* (Segunda edición ed.). Hong Kong: Oxford University Press.
- Serrano, S. (1999). *La Lingüística: Su historia y su desarrollo*. Barcelona, España: Montesinos.
- Shindo, M. (2009). *Semantic Extension, Subjectification, and Verbalization*. Estados Unidos de América: University Press of America, Inc.
- Silvestri, A., & Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vygotski: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, España: Anthropos.
- Thompson, S. (1990). A Discourse Approach to the Cross-Linguistic Category 'Adjective'. En J. A. Hawkins, *Explaining Language Universals* (págs. 167-185). Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Viñas Piquer, D. (2007). *Historia de la crítica literaria* (Segunda edición ed.). Barcelona, España: Ariel, S.A.

- Vygotski, L. S. (1988). *Pensamiento y Lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México, D.F., México: Quinto Sol.
- Vyvyan, E., & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An introduction*. Gran Bretaña: Lawrence Erlbaum Associates.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought and Reality*. (J. B. Carroll, Ed.) Estados Unidos: The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology and John Wiley & Sons.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa* (Novena edición ed.). (L. E. Pineda Ayala, Trad.) México: Pearson Educación.

Bibliografía Electrónica

- Abid, A. H. (2008). *El esquema básico de la referencia. Un modelo del significado esquemático aplicado a las preposiciones españolas y árabes*. Recuperado el 25 de Abril de 2012, de Universidad de Alicante:
http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14045/1/tesis_hussein.pdf
- Bisetto, A., & Scalise, S. (2012). *The classification of compounds*. Recuperado el 8 de Mayo de 2012, de Facultad de Filosofía, Letras e Ciências Humanas: Universidade de São Paulo: <http://www.fflch.usp.br/dl/paulochagas/Bisetto%20%26%20Scalise%20-%20Compounds.pdf>
- Boeree, G. (2000). *Gestalt Psychology*. Recuperado el 8 de Julio de 2011, de Shippensburg University: My Website: <http://webspace.ship.edu/cgboer/gestalt.html>
- Cambridge University Press. (2011). *Cambridge Dictionaries Online*. Recuperado el 5 de Mayo de 2012, de <http://dictionary.cambridge.org>

- Chandler, D. (1994). *The Sapir-Whorf Hypothesis*. Recuperado el 14 de Mayo de 2011, de Prifysgol Aberystwyth University:
<http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/whorf.html>
- Charles Darling and the Capital Community College Foundation. (2004). *Guide to Grammar and Writing*. Recuperado el 7 de Enero de 2012, de The Capital Community College Foundation: <http://grammar.ccc.commnet.edu/grammar/adjectives.htm>
- Diccionario de la Lengua Española: Vigésimo segunda edición*. (2010). Recuperado el 12 de Enero de 2012, de Real Academia Española: <http://buscon.rae.es/draeI/>
- Farlex, Inc. (2012). *The Free Dictionary, by Farlex*. Recuperado el 5 de Mayo de 2012, de <http://idioms.thefreedictionary.com>
- Friedlander, J. (2004). *Abstract, Concrete, General and Specific Terms*. Recuperado el 17 de Junio de 2011, de Guide to Grammar & Writing:
<http://grammar.ccc.commnet.edu/grammar/composition/abstract.htm>
- Gelnarová, J. (2005). *Posición del adjetivo atributivo en el español actual*. Recuperado el 15 de Abril de 2011, de Universitas Masarykiana Brunensis:
http://is.muni.cz/th/74427/ff_b/Bakalarska_prace.pdf
- Gregory, R. L. (01 de Marzo de 2008). *Visual Perception 3: The study of perception shows that nothing is seen as "directly" as supposed in common sense*. Recuperado el 15 de Febrero de 2011, de Prifysgol Aberystwyth University:
<http://www.aber.ac.uk/media/Modules/MC10220/visper03.html>
- Millán Chivite, A. (1987). *Sintaxis del adjetivo español: orientación didáctica*. Recuperado el 21 de Julio de 2011, de Centro Virtual Cervantes:
http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce10/cauce_10_007.pdf

- Oxford University Press. (2012). *Oxford Dictionaries*. Recuperado el 12 de Febrero de 2012, de <http://oxforddictionaries.com/definition/sleep?region=us&q=sleep>
- Parr-Davies, N. (Abril de 2001). *The Sapir-Whorf Hypothesis: A Critique*. Recuperado el 20 de Febrero de 2011, de Prifysgol Aberystwyth University:
<http://www.aber.ac.uk/media/Students/njp0001.html>
- Russell, J. (2012). *Uniview Worldwide: High Quality Teaching Resources*. Recuperado el 13 de Septiembre de 2012, de Hard-to-find classics 1: Carmichael, Hogan & Walter (1932): <http://www.uniview.co.uk/pdf/newcarmerge.pdf>
- Ryan, P. (Marzo de 2011). *Don't insist on English*. Recuperado el 25 de Junio de 2011, de Ted Conferences, LLC:
http://www.ted.com/talks/patricia_ryan_ideas_in_all_languages_not_just_english.html
- Ullman, S. (2011). *Semántica: Introducción a la ciencia del significado*. Recuperado el 07 de Marzo de 2012, de Facultad de Filosofía y Letras. UNAM:
http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pagina_FyF_2004/introduccion/Ullman.pdf
- University of Ottawa. (2012). *Compound verbs*. Recuperado el 20 de Abril de 2012, de The Writing Centre: HyperGrammar.:
<http://www.writingcentre.uottawa.ca/hypergrammar/vbcmpd.html>
- Vargas Melgarejo, L. M. (2012). *Sobre el concepto de percepción*. Recuperado el 8 de Mayo de 2012, de División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Antropología: UAM: <http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt8-4-vargas.pdf>