

24



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN

PROPUESTA DE UNA GRAMATICA
PEDAGOGICA DE SUSTANTIVOS
COMPUESTOS PARA LA ENSEÑANZA/
APRENDIZAJE DE INGLES A
ESTUDIANTES HISPANO HABLANTES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA
DE INGLES

P R E S E N T A

ANGELINA ELIAS GUTIERREZ



ACATLAN, ESTADO DE MEXICO

1995



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

RECONOCIMIENTOS

Expreso mi agradecimiento muy especial a mi asesor de tesis, profesora y amiga Mtra. Joy Holloway por haber sido tan paciente, comprensiva, y sobretodo profesional para realizar el presente trabajo de tesis.

Asimismo, agradezco a las Mtras. Kathryn Kovasick y Path Andrew por su valiosa cooperación, profesionalismo y conocimiento para corregir y lograr el presente trabajo de tesis.

A mis compañeros de estudios, trabajo y amigos por su apoyo y entusiasmo, especialmente a Ma. Antonieta Garduño, Claudia Torner y Ma. Angélica González.

A mi padre Manuel Elías Torres, y sinceramente a mi madre Angelina Gutiérrez por haberme dado la vida, educación y profesionalismo que hoy en día vivo.

A mis hermanos, Manuel, Fernando, y Gerardo por su apoyo incondicional para lograr una de las metas que me he fijado.

A mi esposo, Víctor Manuel Ortiz, por su amor, comprensión y paciencia por lograr y continuar con las metas que me establezco.

INDICE

INTRODUCCION	1
I. FORMACION DE PALABRAS COMPUESTAS DEL INGLES Y ESPAÑOL	10
1.1 Fenómeno de "compounding" (composición) en inglés	10
1.1.1 Historia breve del fenómeno de composición	10
1.1.2 Definición morfológica y sintáctico-semántico del proceso de composición	14
1.1.3 Clasificación de las palabras compuestas	20
1.1.4 Acentuación en inglés (English stress) en palabras compuestas	24
1.1.5 La palabra, el morfema, "stem" (radical) y raíces del inglés	28
1.2 Fenómeno de composición en español	31
1.2.1 El proceso de composición en palabras del español	31
1.2.2 La palabra en español	31
1.2.3 Clasificación de palabras que pueden yuxtaponerse	32
1.2.4 Definición de yuxtaposición en español	35
1.2.5 La raíz y el radical en español	36
II.- EL APRENDIZAJE DE LENGUAS Y TEORIAS	
DE APRENDIZAJE	39
2.1 Teorías de aprendizaje	39
2.1.1 El conductismo	40
2.1.2 El cognoscitivismo	40
2.1.3 La adquisición y aprendizaje de lenguas:	
Krashen	43
2.1.4 Influencia de aspectos socio-culturales en la enseñanza de lenguas: el enfoque de nociones y funciones ("Notional-Functional Approach")	45
2.1.5 El enfoque humanístico	47

III. LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	49
3.1 Las gramáticas pedagógicas y científicas: diferentes auditorios a quienes son dirigidas	49
3.1.1 ¿Qué es una gramática pedagógica?	49
3.1.2 ¿Quiénes son los lectores de gramáticas científicas y pedagógicas?	51
3.1.3 Diferencias entre gramáticas pedagógicas y gramáticas científicas	52
3.1.4 La función del profesor y las gramáticas pedagógicas	57
IV. PROPUESTA: GRAMÁTICA PEDAGÓGICA Y SUSTANTIVOS COMPUESTOS	60
4.1 Propuesta de trabajo de tesis	60
4.1.1 Descripción del modelo	60
4.1.2 Propuesta: El modelo	62
4.1.3 Ejemplificación de un modelo de gramática pedagógica de sustantivos compuestos	63
CONCLUSIONES	90
Anexos	93
BIBLIOGRAFIA	101

INTRODUCCION.

Todo ser humano con facultades normales ha buscado la manera óptima por comunicarse con los demás seres humanos. Existen diferentes formas para comunicarnos, ya sea por medio de señales, dibujos, o por medio de la misma lengua hablada; sin embargo, a veces, tales medios pueden dar lugar a malos entendidos o confusiones en el proceso de comunicación.

Cuando un estudiante aprende una segunda lengua como lengua extranjera, él se preocupa por aprender lo que gramaticalmente es correcto y aprobado por su profesor, o tal vez se preocupa por memorizar una gran gama de vocabulario que le sea útil cuando lo ponga en práctica.

Con respecto al vocabulario que el alumno se preocupa por memorizar, existe una problemática bastante compleja: en inglés, existe un fenómeno suficientemente amplio a tratar y tal fenómeno es llamado composición. Limitándonos al fenómeno de composición de sustantivos compuestos, nos atrevemos a afirmar que es un fenómeno considerablemente productivo en dicho idioma. Como veremos posteriormente, los sustantivos compuestos pueden ser formados por dos o más palabras, ya sean sustantivos más sustantivos, adjetivos más sustantivos, adverbios más sustantivos, etc. cumpliendo la función de sustantivos dentro de una oración. Uno de los aspectos más sobresalientes es que al percibirlos, ya sea auditivamente o en una lectura, qué es necesario observar para identificar un cierto sustantivo compuesto de otras partes de la oración; otro aspecto es la producción correcta de los mismos, pues es bastante notorio que en español dicho fenómeno no es muy recurrente y por ende, causa una problemática más compleja de lo que ya evidentemente es; y por último identificar cuál es la relación existente (si es que la hay) entre las dos palabras para ser "categorizadas" como sustantivos compuestos y denotar el significado que éstos representan.

Aparentemente, el estudio de sustantivos compuestos del inglés ha sido ignorado por profesores, libros de texto, e incluso en la misma planeación de cursos³. Las causas por las que esto ocurre pueden ser de diferentes índoles, no queremos prejuzgar ni comprometernos a mencionar razones, puesto que éste tema sería otro estudio de investigación. Lo único que podemos afirmar es que el estudio de sustantivos compuestos es bastante complejo, recurrente y productivo en el idioma inglés. Nótese que en los siguientes ejemplos, tanto de la cadena hablada como escrita, el fenómeno de composición de sustantivos compuestos es lo suficientemente recurrente y productivo para un trabajo de tesis como el presente.

UNA TIRA COMICA DE GARFIELD



GARFIELD GAINS WEIGHT, 1981, pp 33.

³Consúltense los libros de texto como la serie de American Streamline, In Touch y Life Styles, la serie de libros Interactions, Interchange, Strategies, etc. y véase que los sustantivos compuestos son incluidos como parte del vocabulario a tratar dentro de una misma unidad.

All Creatures Are Not Created Equal!



I have not yet learned how to live in harmony with the wild creatures on our planet...especially the ones that invade my home.

Despite the fact that I am considered more intelligent, must look like a dinosaur to them, and have state-of-the-art weaponry, simple cockroaches have the power to send me to the top of my refrigerator. Quite simply, folks, I panic.

A friend of mine saw a two-inch lizard scurry along her kitchen floor one night. Assuming that if she didn't get rid of it, it would suck the air out of her as she slept, she screamed for her husband, who came running to the kitchen armed with a waste can and fly-swatter. I thought that was optimism until one night I saw my father whip out a small plastic gun with a cork on a string in the end of it. He sat in his chair and fired the cork to zap crickets, which he was sure were building a birthing wing in his carpets.

It must be wonderful to enter a room and have everyone leave so you have the popcorn, dip, and TV to yourself. These tiny critters are really powerful. My daughter-in-law was with us on a trip to Greece, where we slept with the doors and windows open. The house had no screens. At breakfast the next day, she reported that something hairy with a big stomach had wandered into her room: in the dark.

"You have just described my son," I said.

"No, it made a lip-smacking sound," she said.

Because of the appearance of a lone hedgehog, we boarded up the house each night and sweltered.

Probably my most absurd reaction to a creature happened one day when I was home alone. I walked into the hall-way and right in my path was a small, furry animal about the size of a tennis ball. I stopped breathing. Then I eased my way back to the kitchen, grabbed a wastebasket, and quickly dropped it on top of the animal. I put a rock on top—to make sure the animal couldn't move until my husband came home to dispose of it, whatever it was.

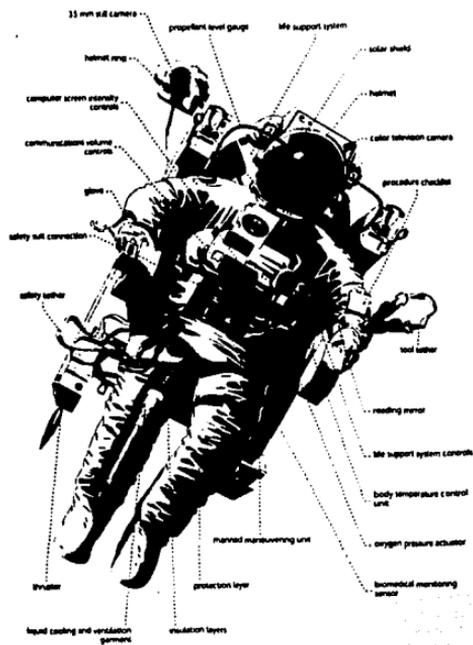
I barely let him get in the door before I directed him to the wastebasket. Slowly, he lifted it. The beast hadn't moved. He cupped his hands around it. I had held a dust ball captive for 10 hours.

I saw a mouse in the driveway the other day. If it gets in the house—we seal. ■

A simple cockroach still has the power to send me to the top of my refrigerator

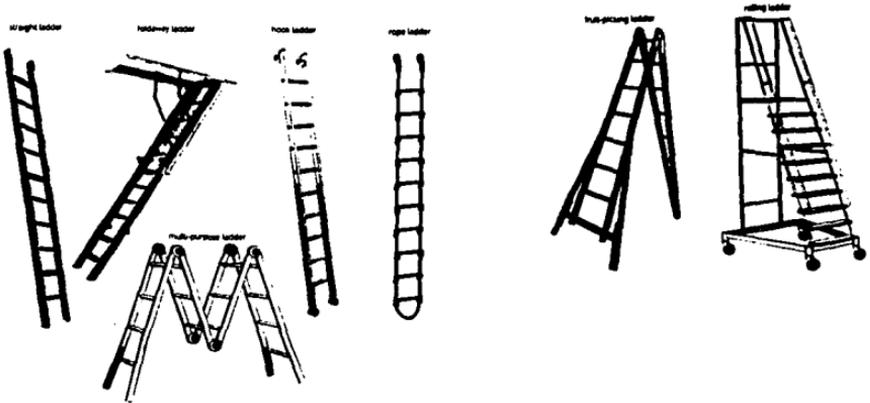
UN ESQUEMA DE UN TRAJE ESPACIAL

SPACESUIT



MACMILLAN VISUAL DICTIONARY, 1992. pp. 512

TIPOS DE ESCALERAS



MACMILLAN VISUAL DICTIONARY (pg. 302-303)

UN VIDEO

-Another thing that I like to do is I like to save clay-pots, especially when they get this patina on them...-Aha (2nd speaker interrupts)...-(1st speaker continues) And for those of you who can't grow...

-(Interrupts 2nd speaker) You call it patina, I was calling it gook...-O.K...

-(1st speaker interrupts) Well, we call it crust -(2nd speaker interrupts) but...O.K...(1st speaker interrupts) crust...

-(2nd speaker interrupts) So you want this to happen, you want this to happen...

-(1st speaker immediately answers) Yeah! I had a housekeeper once and had a toothbrush...and she tried to...and...-(interrupts) yes!...-(1st speaker continues)...forget about it... -(2nd speaker) O.K.

-(1st speaker continues) But anyhow, some people can't grow anything, so this is a very easy thing to do. You have a clay-pot, you can even paint it to make it prettier -(2nd speaker ironically answers) WOW!...-(1st speaker continues) but then you have this floral foam inside...-(answers) right. _(1st speaker continues) little trick, little moss around and (shows the pot) for those who really want a pot of plants.

-(2nd speaker curiously asks) O.K. What's the trick? Is it...-(1st speaker interrupts) that's with floral foam. You can buy it anywhere. (Placing artificial flowers) Just one, and two...and three...-(ironically answers 2nd speaker) WOW! -(1st speaker continues) got the idea?

-O.K. (2nd speaker answers convinced)

-(Emphasising 1st speaker's intonation) This is for someone who really has a black thumb...

Oprah Talk Show (May 20th, 1995)

Un minuto treinta segundos de grabación.

UNA NOTICIA:

RESCUE SEARCH: Rescue teams searched for survivors of a fishing boat which sank the previous day off the Yucatan Peninsula in southeastern Mexico, killing 22 people.

THE NEWS, JUNE 3, 1995.

Así, existe una gran variedad y número de compuestos como tipos de sombreros, frutas, animales, partes de un auto, camión, etc., instrumentos de uso diario en nuestra casa y sus diferentes secciones, de jardinería, de trabajo, papelería, etc. etc.

Como se ha visto en los ejemplos anteriores, el fenómeno de composición de sustantivos compuestos es bastante común, recurrente y complejo. La enseñanza de sustantivos compuestos, anteriormente mencionado, ha sido descuidada por profesores y diseñadores de cursos, y aunque son incluidos en ciertos contextos, son ignorados como sección de

estudio, el cual se identifica como área de interés para desarrollar el presente trabajo de tesis.⁴

El propósito de este trabajo de tesis es diseñar una propuesta de una gramática pedagógica de sustantivos compuestos que sirva como apoyo didáctico para el profesor en la enseñanza de los mismos, limitándonos únicamente a aquellos compuestos que estén formados por sustantivo más sustantivo.

Al existir nueve categorías diferentes (según Bolinger, 1968) para formar sustantivos compuestos, es importante sensibilizar a los profesores que enseñan inglés como lengua extranjera de dicho fenómeno, pues es tan recurrente en todos los medios de comunicación que proporcionaría a sus alumnos un mejor y más auténtico aprendizaje del mismo idioma.

La estructuración del trabajo de tesis será:

En el primer capítulo, el marco teórico, se expondrá la formación de palabras en inglés y español, se analizará el fenómeno de composición ("compounding"), recurriendo a una muy breve historia de dicho fenómeno del inglés, se dará una definición morfológica y sintáctico-semántica del proceso de composición del inglés y del proceso de yuxtaposición del español, se darán las posibles clasificaciones de las palabras compuestas en inglés y en español, se destacará la importancia de la acentuación de palabras compuestas del inglés, y se definirá a la palabra, la raíz, y el radical tanto del inglés como del español. Toda esta información tendrá como objetivo el presentar la problemática de ambos procesos y de alguna manera proporcionar las posibles razones por las que los alumnos

⁴Ver anexo 1 para comentario

hispanohablantes tienen problemas para formar palabras compuestas en inglés, además de la carencia de enseñanza de los mismos.

En el segundo capítulo, se incluirá las diferentes corrientes teóricas de aprendizaje que han surgido a través de los años, partiendo con el conductismo, posteriormente con el estructuralismo, se continuará con el cognoscitivismo, se revisará la teoría de adquisición y aprendizaje de Krashen, se mencionará la influencia de aspectos socio-culturales en la enseñanza/aprendizaje de lenguas, y finalmente ciertos factores afectivos que el enfoque humanístico ha aportado para el aprendizaje de un idioma. La razón por la que se incluyó esta sección en el presente trabajo es porque se considera que es importante conocer cómo las teorías de aprendizaje han evolucionando con el paso de los años y -una vez identificado el problema lingüístico para formar sustantivos compuestos en inglés contrastando ambos sistemas- se justificará la base teórica para la elaboración y tratamiento de la propuesta para enseñar sustantivos compuestos del inglés.

En el tercer capítulo, se proporcionará una definición de lo que son las gramáticas pedagógicas en contraste con las gramáticas científicas, se establecerán las diferencias entre ambos tipos de gramáticas, y se presentará cuál es el rol del profesor cuando presente una gramática pedagógica a sus alumnos.

En el cuarto capítulo se presentará la propuesta de la gramática pedagógica, su descripción y algunos ejercicios que proponemos para la enseñanza y aprendizaje de sustantivos compuestos. Se justificarán el tipo de ejercicios y se establecerán cuales son los objetivos de los mismos.

Con esto, se pretende ofrecer una solución a una parte del problema de reconocimiento y producción de sustantivos compuestos. Mencionamos que la solución es parcial, puesto que el diseño de la gramática está exclusivamente enfocada a aquellos sustantivos que

son compuestos por sustantivo más sustantivo, categoría que consideramos es la más productiva que cualesquier otra más (Bolinger, 1968).

CAPITULO 1: FORMACION DE PALABRAS COMPUESTAS DEL INGLES Y ESPAÑOL

1.1 FENOMENO DE "COMPOUNDING" (COMPOSICION) EN INGLES Y ESPAÑOL.

1.1.1 HISTORIA BREVE DEL FENOMENO DE COMPOSICION

Parece que en la mayoría de las lenguas existe el fenómeno de composición ("compounding"), o la formación de palabras compuestas. Tanto en inglés como en otras lenguas europeas, existen palabras compuestas que son derivadas de las lenguas clásicas como del latín y del griego. Ejemplos de ellas son *biometry, geometry, geology, biology*; las palabras *television, television set, automobile etc. son similares, pero llamadas palabras híbridas (debido a su doble fuente) y son comunes actualmente.*⁵

Así como existen palabras compuestas híbridas derivadas del latín y del griego, también existen palabras compuestas muy antiguas como por ejemplo:

hall-door (1400 después del periodo llamado Middle English donde la falta de inflexiones como la presencia del posesivo en el compuesto y la desaparición de la pronunciación de la -e final /e/ dieron lugar a la composición de palabras como esta)

trade-wind (1650)

farm-yard (1748)

sea-power (1849)

(Burchfield, 1985)

⁵"Hybrids -the metaphor is clearly a botanical and zoological one- are derivatives and compounds whose constituent elements come from different stocks." (Potter, 1975)

Potter (1975) nos menciona que compuestos de verbo-objeto eran poco comunes en inglés antes del siglo XIV, sin embargo su abundancia posterior en el idioma demuestra su influencia del francés en palabras como:

crackjaw (que significa "palabra difícil de articular"),
daredevil
makeweight
scapegrace (que significa "alguien que no tiene gracia")
scarecrow
skinflint
spitfire
spoilspout
stoppap
telltale

Si invertimos el proceso a objeto-verbo, nos vemos obligados a usar la estructura inherente del inglés: parasíntesis o combinación por composición y afixación ("parasynthesis, or composition and affixation combined") como sucede en compuestos como:

housekeeper
landowner
metalworker
nutcrackers
screwdriver
timeserver
typewriter

woodpecker

(Potter, 1975)

Un nativo del francés preferiría usar compuestos ya sean como verbo-objeto como:

tire-bouchon (corkscrew=abrecorchos)

ó frases como de sustantivo-preposición-sustantivo:

chute d'eau (waterfall=cascada ó salto de agua)

arc-en ciel (rainbow=arcoiris)

moline-à-vent (windmill=molino de viento)

salle de bain (bathroom=baño)

brosse à cheveux (hairbrush=cepillo de cabello)

coucher du soleil (sunset=puesta de sol)

clair de lune (moonlight=claro de luna)

o frases compuestas de sustantivo-preposición-infinitivo como:

brosse à peindre (paint-brush=brocha)

sale à manger (dining room=comedor)

chambre à coucher (bedroom=recámara).

(Potter, 1975)

En inglés, debido a que el modificador (determinante) precede al sustantivo (determinatum), es posible crear compuestos de manera "reversible." Por ejemplo, si invertimos los elementos del compuesto, tendremos palabras como:

boathouse (shed at the water's edge for storing boats=muelle) y

houseboat (boat adequately equipped for living in=barco equipado para vivir en el)

bookcase (case containing shelves for books=librero) y

casebook (book in which legal or medical cases are recorded=libro en donde se registran casos médicos o legales);

workbasket (receptáculo para cosas de costura= costurero) y

basketwork (trabajo de trenzado de mimbre=tejer mimbre).

A diferencia del francés, el hablante nativo del inglés no correría ningún riesgo de ambigüedad al crear compuestos de manera reversible debido a que es característica de la estructura heredada del inglés donde el modificador se antepone al sustantivo. Sin embargo, en francés no es posible el mismo fenómeno; generalmente el modificador va después del sustantivo. Por ello, compuestos como *montre-bracelet* (watch-armlet, wrist-watch=reloj de pulsera) son muy raros en francés.⁸

Así como podemos encontrar palabras derivadas del latín y del griego, palabras muy antiguas, y palabras cuya influencia del francés era evidente, también la estructura inherente del inglés dio lugar a que el proceso de composición en el inglés haya sido notablemente desarrollado. Existen diferentes posturas por diferentes autores de qué

⁸De acuerdo a Bolinger, existen dos formas para crear las palabras: por composición donde se anexa una palabra más a otra, y por derivación donde a una palabra se le agrega un morfema (afijo ya sea prefijo o sufijo.) Señala que no existe una línea separatoria definitiva entre lo que son los compuestos y los idiomáticos. Sin embargo, existen dos criterios: la lógica para formar palabras por la cual la expresión es formada y la ortografía en la que se escriben las palabras como una sola palabra o dos separadas (como en "roadblock", "warning light" y "slide rule.") Consideremos el siguiente ejemplo: "black sheep" podría ser una expresión idiomática desde el punto de vista semántico (de significado); sin embargo, las palabras "scarlet fever", "short circuit", "dumb show", también están formadas sintácticamente de la misma forma que "black sheep", es decir, están formadas por un adjetivo más un sustantivo. La diferencia es que éstas no tienen un significado de expresión idiomática como el que tiene "black sheep".

palabras deben ser consideradas como palabras compuestas, cuáles son expresiones idiomáticas y cuáles han sido formadas por derivación. Sin embargo, desde el punto de vista sintáctico, la formación de palabras compuestas y expresiones idiomáticas se estudian bajo el gran rubro de palabras compuestas, y si fuese desde un punto de vista de significado, entonces hablaríamos de dos grupos: expresiones idiomáticas y de palabras compuestas como tales.

1.1.2. DEFINICION MORFOLOGICA Y SINTACTICO-SEMANTICO DEL PROCESO DE COMPOSICION.

Para poder comprender cómo se forman los sustantivos compuestos, es necesario definir el proceso de composición, ya que se pueden estudiar desde un punto de vista morfológico o sintáctico.

Desde el punto de vista morfológico, el fenómeno de composición se entiende como "la formación de un nuevo lexema adjuntándole dos o más lexemas." En inglés, es un fenómeno bastante abundante en cuanto a número de palabras, variedad y productividad en la formación de palabras. (Bauer, 1988 y Bolinger, 1968)

Número de palabras (con referencia a cuántas palabras forman el sustantivo compuesto):

extra lean ground beef
low salt restructured beef
roasted skinless chicken breast
dried egg albumin
raw egg albumin

overcooked bacon
dry-cured bacon
french fried potatoes
icecream cones
oatmeal biscuits
cream cheesecake
Swiss chocolate

(Choreño Hernández y Sanchez Trujillo, 1994)

Variedad de compuestos (en cuanto a partes y funciones de los compuestos dentro de una oración):

Preposiciones compuestas como:

alongside of
notwithstanding

Conjunciones compuestas como:

whenever
whereas

Adverbios compuestos como:

indeed
moreover

Pronombres compuestos como:

you-all
myself

ourselves

Numerales compuestos (numeral compounds) como:

twenty-five

nine-tenths

Compuesto indefinido ("indefinite compound"):

another

Productividad (lógica en cuanto a la formación de palabras compuestas y sus elementos en general):

airman

beehive

bookcase

daybreak

flowerpot

landmark

lifeline

network

notebook

pathway

rainbow

seashore

snowflake

thunderbolt

vineyard

waterfall y muchos más.

(Bolinger, 1968, p. 113, 114)

Los componentes de los sustantivos compuestos anteriormente mencionados varían considerablemente. Un *airman* es un hombre que vuela una aeronave, sin embargo un *beehive* es un lugar donde las abejas habitan (colmena en español), y así sucesivamente.

Desde el punto de vista sintáctico-semántico, el significado de cada compuesto es arbitrario e impredecible y determinado por el uso. Su significado puede ser influido por:

A) conceptualización de una determinada palabra en una cultura determinada (como "icebox", que es una caja para hielos, es decir, antiguamente cuando todavía no existía el refrigerador, el receptáculo donde se guardaba la comida semejaba a una caja donde se colocaba el hielo; es un lugar donde se puede conservar bebidas y comida en estado frío, es decir su función.)

B) por algún hallazgo de tipo científico como, por ejemplo, hasta antes de descubrir los rayos ultravioleta o infrarrojos, no tendría sentido decir un compuesto como "invisible light".

C) por la influencia de nuestro mundo cambiante en la creación de palabras nuevas, como "eyeglasses", "loudspeaker", y del área de computación como "ink-jet", "laser printer", "disk-drive" etc.

D) o por la invención de palabras nuevas, especialmente palabras relacionadas con el mundo del comercio; nuestro conocimiento intrínseco influirá sobre la creación de las mismas. Por ejemplo, el conocimiento previo del inventor para "escoger libremente" la asociación de sonidos en la palabra "drefit" -que es una marca de jabón en polvo- insinúa su nombre de las palabras "drift", "soft", "lift", "sift", y "deft" (Bolinger, 1968.) Una vez que se

establece su uso en una comunidad determinada, una nueva forma de compuesto en lo sucesivo funcionará como una unidad morfológica y posteriormente adquirirá un estatus *lexical*.

El fenómeno de composición según Bauer, tiene que ver con la sintaxis y la morfología del idioma a estudiar; es decir, la forma de cómo las partes se relacionan y sus relaciones con otras categorías gramaticales. Inclusive menciona que algunos profesionales en la materia han tratado de distinguir aquellos compuestos que son resultado de un proceso morfológico de aquellos que son producto de un fenómeno sintáctico. (No obstante, es una tarea en la cual no han llegado a ningún acuerdo.)

Para apoyar la idea anterior, menciona que hay compuestos que aparentemente presentan un solo acento mientras que otros tienen dos (punto de vista sintáctico). Por ejemplo, "*apple cake*" presenta un solo acento, mientras que "*apple pie*" tiene dos. Y así los relaciona indiscutiblemente con aquellos compuestos que ortográficamente se escriben como dos palabras separadas o como una sola palabra. Esto demuestra que se debe tomar en cuenta tal fenómeno como meramente lingüístico. Sin embargo, menciona que el fenómeno de palabras separadas por guiones en inglés es totalmente al azar, y no necesariamente prueba la relación lingüística entre tales elementos: "¿qué sucede con la palabra *girlfriend* ó *girl friend* ó *girl-friend*? (ortografía de tres diccionarios diferentes: Hamlyn's Encyclopedia World Dictionary, The Concise Oxford Dictionary, y Webster's Third New International Dictionary respectivamente)" (Bauer, 1988). Desde el punto de vista de los lingüistas, la palabra *girlfriend* (como sea ortográficamente escrita) es considerada como un solo *lexema* compuesto. Entonces, Bauer cuestiona el fenómeno morfológico cuando son compuestos de más de dos palabras como en "*morphology textbook cover*". ¿Por qué en ese orden? ¿Por qué sin guiones? ¿Por qué más de dos palabras?

Asimismo, Bolinger menciona que los compuestos que se escriben como una sola palabra ("one wordness") pueden ser estudiadas desde el punto de vista morfológico. Afirma que tienden a pertenecer a una misma categoría gramatical cuando son utilizados en una oración: por ejemplo, como verbo, sustantivo o adjetivo; pero cuando son declinadas, tienden a ser palabras independientes: "Fat lady" (de un circo) es una palabra compuesta, con un significado conjunto en sí en el compuesto mientras que "fatter lady" no es un compuesto y cada palabra tiende a ser independiente.

Para no dar lugar a mayor discusión sobre este aspecto, podemos concluir que todavía no existe una línea separatoria entre ambas áreas de estudio -morfológico y sintáctico- para el fenómeno de palabras compuestas, ya que la línea separadora entre ambas áreas aún no ha sido aceptada en su totalidad. Sin embargo la distinción entre palabras compuestas de base y sintéticas "*root and synthetic compounds*" pueden ser estudiadas desde el punto de vista morfológico en contraste con su sintaxis. (Bauer, 1988). (Ver apartado 1.1.3. para definición de "root compounds" y "synthetic compounds")

Despite conflicting intuitions caused by factors such as the ones just discussed, and despite numerous attempts to provide a scientific basis for these intuitions, it appears that there is no reliable way of drawing distinctions along such lines... That is not to say that none can be made, and indeed some recent work in Lexicalist Morphology suggests that a distinction between root and synthetic compounds might be drawn on the basis of morphology versus syntax, but this result is not yet generally accepted. (Bauer, 1988 p.101)

1.1.3. CLASIFICACIONES DE LAS PALABRAS COMPUESTAS.

A continuación se hará una presentación de diferentes clasificaciones de palabras compuestas hechas por diferentes autores y así definir de acuerdo a qué clasificación se llevará a cabo el presente proyecto de tesis.

Algunos compuestos son denominados "root compounds" (compuestos formados por dos raíces, o compuestos primarios). Algunos ejemplos de ellos son:

blackbird donde las dos raíces son /blæk/ y /b`rd/,

blackberry

white fish

madman

Estos compuestos, compuestos formados por dos raíces, son contrastados con los compuestos sintéticos o compuestos denexo verbal ("synthetic compounds or verbal nexus compounds") donde el elemento principal del compuesto denexo verbal es un verbo como base. El elemento que modifica, si se usa dentro de una oración, podría funcionar como objeto directo. Por ejemplo, en el sustantivo compuesto "dish washer" el verbo es "wash" y si se utiliza en la oración "We are washing the dishes" la palabra "dishes" cumpliría la función de objeto directo. (Bauer, 1988)

También de acuerdo a Bauer, existen dos tipos de compuestos: "*endocéntricos* y *exocéntricos*". Por ejemplo "*sea-bird*" es un compuesto endocéntrico en el que denotamos una subclase de la palabra "*bird*" y su otro elemento "*sea*" que nos indica que es un tipo de pájaro; en finlandés, un "*huone- kalu tehdas*" es un tipo de "*tehdas*" (fábrica); en francés un "*oiseau-mouche*" es un tipo de pájaro; y así sucesivamente: si algo es "*grass-green*" de alguna manera el objeto del que hablamos es verde.

En contraste, los compuestos exocéntricos son los que no denotan ninguna subclase de cualquiera de los elementos del compuesto. La palabra "*egg-head*" no es ni un tipo de huevo ni tampoco un tipo de cabeza, otros ejemplos en los cuales el compuesto no establece ninguna característica de la entidad que nombra son:

"high- brow"

"red-skin"

"paperback"

"scatterbrain"

"hunchback"

"wryneck"

"wet back"

También existen palabras compuestas como "*largehearted*", "*narrowminded*" y "*oldfashioned*" (que cumplen la función de adjetivos dentro de un enunciado) presentando la forma adjetivo-sustantivo y donde una inflexión de pasado participio es incluida (Bauer, 1988). No se ahondará sobre este tipo de compuestos ya que el objetivo de la tesis es centrarse en sustantivos compuestos que cumplan la función de sustantivos en una oración.

Con referencia a Potter, 1975, otra forma productiva de sustantivos compuestos es aquella formada por verbos compuestos (phrasal verbs) que cumplen la función de sustantivos en una oración. Ejemplos de ellos son:

"break-down" (el cual retendría su significado como colapsarse o fallar, sin embargo denota -en nuestro mundo moderno- una distribución en categorías, de análisis o clasificación; división de una operación en distintos procesos)

"break through" (hallazgo)

"build up" (que significa una organización o acumulación de fuerzas)

"climb down" ('lowering of demands')

"get-away" (escape)

"get-together" (junta)

"get-up" (estilo de vestimenta o equipo)

"hold-up" (obstrucción, retraso)

"let-up" (relajación)

"rake-off" (comisión o ganancia, frecuentemente ilegal, recibido por un partido en una transacción)

"set-back" (un cheque inesperado, 'reversed of fortune')

"set-up" (organización, arreglo)

"show-down" (revelación definitiva de hechos, intenciones o recursos)

"write up" (reporte informativo)

(Potter, 1975)

Bolinger (1968) propone la siguiente clasificación para sustantivos compuestos:

1. Sustantivo más sustantivo como:

handbook

skylab

shoehorn

2. Adjetivo más sustantivo como:

greenhouse

fat lady (en un circo)

redneck

3. Sustantivo más adjetivo como:

attorney general

notary public

cousin german (primo primero "first cousin")

4. Verbo más sustantivo como:

killjoy
breakwater
cutthroat

5. Sustantivo más verbo como:

windbreak
toothpick
barkeep

6. Sustantivo más verbo más -er como:

man-eater
party-pooper
purse-snatcher

7. Verbo más verbo como:

make-believe

8. Verbo más adverbio como:

holdout
runoff
takeover

9. Adverbio más verbo como:

downpour
outlay
afterblast

Bolinger afirma que no todas estas clasificaciones son igualmente productivas, sino que probablemente las clasificaciones 1, 6, y 8 presentan un mayor número de sustantivos compuestos que las demás clasificaciones.

El objetivo de esta tesis es describir qué son los sustantivos compuestos, cómo son definidos y encontrar las formas posibles de clasificación de los mismos para poder identificar cuál es la forma más adecuada para enseñarlos con referencia a una de las categorizaciones propuestas. Por ello, se ha decidido elaborar la propuesta de tesis de acuerdo a la clasificación que Bolinger propone. Tomaremos en cuenta una de las más productivas, es decir la número 1, sustantivo más sustantivo, para así cubrir de la manera más objetiva el punto de interés: la enseñanza de sustantivos compuestos.

1.1.4. ACENTUACION EN INGLES (ENGLISH STRESS) EN PALABRAS COMPUESTAS.

En el apartado 1.1.2 se mencionó escuetamente que las palabras compuestas pueden ser distinguidas de otras de acuerdo a su acentuación en inglés. La siguiente sección será destinada para dar una explicación de los diferentes tipos de acentos existentes en inglés así como su importancia semántica para reconocer los sustantivos compuestos.

Existen características fonológicas que distinguen a unas palabras (en forma) de otras. La más común es la acentuación de palabras (Atkinson, Kilby, y Roca, 1989). En inglés, cada palabra contiene una sílaba que es notablemente acentuada. Cuando hay una secuencia de dos o más palabras, las palabras de contenido o significado reciben más énfasis que las palabras funcionales.⁷ Cuando pronunciamos los sustantivos compuestos, la primera palabra será más acentuada que la segunda según su silabización: *dis'cussion 'paper* (donde // indica que la siguiente sílaba es acentuada (aunque aparecen dos acentos, es más fuerte el de la primera palabra que el de la segunda en sustantivos compuestos). Bolinger (1968) menciona que una forma para distinguir los sustantivos compuestos de otros grupos de palabras es por medio de su acentuación. Ejemplos de ellas son:

r^{aw} hide

h^{ard}wood

w^{is}ecrack

ret^{ain}ing wall

(Bolinger, 1968, p.112)

De acuerdo a Gleason (1961) existen diferentes tipos de acentuación en inglés, siendo éstos de naturaleza fonémica. Un fonema lo define como "todo aquello que tiene que ver con las características de los sonidos -verbalmente producidos- que son comunes para todo hablante nativo de una lengua determinada, siendo exactamente reproducidas por repetición; es la característica mínima del sistema de expresión de una lengua hablada por

⁷Las palabras de contenido son aquellas que contienen un significado en sí mismas, presentan un significado independiente tales como SUSTANTIVOS, VERBOS PRINCIPALES (MAIN VERBS), ADVERBIOS, ADJETIVOS, "QUESTION WORDS" y LOS ARTICULOS DEMOSTRATIVOS. Las palabras funcionales son aquellas que presentan un significado mínimo en sí mismas, pero que expresan una relación gramatical, tales son: ARTICULOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS, PREPOSICIONES, AUXILIARES, PRONOMBRES PERSONALES, CONJUNCIONES, Y PRONOMBRES RELATIVOS (THAT, WHICH, WHO, ETC). (Clifford, Prator, 1972)

medio de que una cosa sea dicha y distinguida de cualquier otra que quizá se haya dicho." (Gleason, 1961 p. 9). Tales tipos de acentuación pueden ser primarios /1/, secundarios /2/, terciarios /3/ en palabras como *dictionary* /dɪkʃənəˈrɪəri/ ó *animation* /æˈnɪməˈʃɪn/, y débil ó "weak stress" /w/. La diferencia entre el acento primario y secundario ocurre exactamente en ejemplos como *bláck bird* y *bláckbird* (*sustantivo compuesto*). El primer ejemplo se refiere a un cualquier pájaro que es descrito como negro, y el segundo como una especie de pájaro que *no* es necesariamente negro. Dentro de un contexto, si sustituimos *bláckbird* por *bláck bird*, entonces el siguiente ejemplo no tendría sentido: *That white bird is an albino bláckbird*. Asimismo podemos distinguir entre *'blackberry* denotando una especie de zarzamora ("bramble") y *'black berry* con diferentes niveles de acentuación, indicando una baya ("berry") negra. Lo mismo se puede citar con muchos compuestos, por ejemplo:

bluebell
broadsheet
freeman
gentleman
greenhouse
quicksilver
shorthand.

Como un último ejemplo, podemos 'categorizar' las palabras "*wild life*" según su acentuación como una frase nominal si el acento se encuentra en la segunda palabra, y como un sustantivo compuesto si el acento se encuentra en la primera palabra. Nótese la diferencia en lo siguiente:

- a) Probe into the nefarious consequences of his **wild life**.
- b) **Wild life** preservation lobby supporters survey.

(Atkinson, Kilby y Roca, 1989)

Otro aspecto importante es cuando queremos diferenciar las palabras "nitrate" de "night rate". De acuerdo a Gleason (op.cit.), el americano común distinguirá una pausa entre "night" y "rate" en contraste con "nitrate". Como esta pausa es característica muy pequeña del sistema de expresión, es considerada como un fonema llamado transición abierta u "open transition" /+/. La pausa entre "night" y "rate" es debido a los detalles de pronunciación de ambos sonidos: /t/ y /r/, es un detalle de pronunciación y así puede variar de un hablante nativo a otro.

Podemos concluir que en inglés la posibilidad para formar palabras es muy amplia (ya sea por medio de composición, derivación, etc.) Una de las formas para poder reconocer las palabras compuestas de otros grupos de palabras y categorías es reconociendo la acentuación y pausas entre las mismas, aspecto fonológico que es pertinente en el idioma inglés.

1.1.5. LA PALABRA, EL MORFEMA, STEM (RADICAL) Y RAICES DEL INGLES.

Debido a la estrecha relación de los fonemas con los morfemas, en el presente apartado analizaremos lo que son las palabras, los morfemas, los "stems" y las raíces y su relación con palabras compuestas.

A) LA PALABRA:

"La palabra es un segmento convencional de uso, es la forma libre mínima que consiste de uno o más morfemas." (Potter, 1975)

B) EL MORFEMA

Un morfema es la unidad más pequeña de significado. Es generalmente una secuencia de fonemas y tales secuencias son recurrentes, aunque no toda secuencia recurrente de fonemas son morfemas. Se describirá (y no definirá) que un morfema es la unidad más pequeña que contenga significado en sí, sin ser dividido y drásticamente alterado en cuanto a su significado. (Gleason, 1965)

Lo anteriormente mencionado significa que la palabra "*strange*" es un morfema que en sí tiene significado; si tratamos de separarla, obtendríamos dos palabras diferentes que no tendrían relación con "*strange*": "*strain*" y "*stray*". Es importante notar que ninguna de las dos palabras se asocian con "*strange*". Si quisiéramos dividirla de alguna otra forma, entonces lo que nos quedaría sería nulo como significado. Por el contrario, si observamos la palabra "*strangeness*", presenta dos morfemas los cuales tienen ambos significados /*streynj*/ y /*nis*/ y la combinación de ambos significados nos dan como resultado un único significado de "*strangeness*".

Asimismo, si observamos la palabra "*home*", ésta sólo contiene un solo morfema, es decir, no podemos dividirla a más unidades pequeñas de significado. En cambio, si observamos la palabra "*homes*", entonces estamos hablando de dos morfemas, /*s*/ sería un morfema parte de "*home*" (morfema libre) denotando el plural de la misma (lo que es llamado *morfemas limitados* o "*bound morphemes*") ya que no se puede utilizar independientemente como *home*. Así también la palabra "*homely*" esta compuesta de dos morfemas: "*home*" (morfema libre) y /*-y*/ (morfema limitado) y cuyo sufijo sirve como forma adjetival.

Si observamos las palabras "*homestead*" y "*homework*", podemos afirmar que ambas palabras están formadas por dos morfemas, su importancia radica en que podemos distinguir cómo las palabras compuestas están formadas y sus significados posibles de acuerdo al significado de los morfemas que las componen. A diferencia de los ejemplos

anteriores, "homestead" y "homework" están formados por dos morfemas libres, no limitados, es decir, son dos palabras compuestas.

Es conveniente observar que un morfema no es igual que una sílaba aunque las palabras "strange" y "home" sean de una sílaba; existen palabras como "Connecticut" que es un sólo morfema, además de ser una palabra de cuatro sílabas.

Un morfema puede ser un sólo fonema como en "goes" /gowz/ donde /z/ es un solo fonema y es a la vez un morfema debido a que /z/ nos da el significado de verbo conjugado en tercera persona del singular; "run-ups" presenta un fenómeno similar, donde /s/ nos indica el plural del sustantivo compuesto. En "zoo" y "rose" existe el mismo fonema /z/ en ambas palabras, sin embargo, no tiene el mismo significado de /z/ en la palabra "goes"; ambos /z/ son morfemas diferentes.

Un par de morfemas o secuencia de morfemas pueden ser lo que es llamado homófonos ("homophoneus"). Si observamos las palabras "goes" y "goers", entonces el par de morfemas /z/ son homófonos, es decir "suenan similares" pero no son el mismo morfema (es decir, son dos morfemas de significado diferente). Uno determina el verbo conjugado en tercera persona del singular y el segundo indica pluralidad. En cuanto a secuencias de morfemas compárese /rowz/ en lo siguiente: *He rows the boat. They stood in rows. That flower is a rose.* (Gleason, 1965).

Es importante señalar que el significado (contenido) de los morfemas depende del contexto en el que se encuentre para definir qué tipo de morfema es; es decir, qué significado y función cumple dentro de un contexto determinado y así podamos entender cómo un sustantivo compuesto está formado y la función que cumple dentro de una oración.

C) LA RAIZ.

La clase más amplia de morfemas en inglés son los afijos y las raíces. Un afijo es un complemento de una raíz y las raíces son el "corazón" o el centro de la construcción de palabras. Los afijos a su vez, son divididos en sufijos y prefijos. Los sufijos son afijos que van seguidos de una raíz determinada como en "boyish" /i:ʃ/, "going" /ɪŋ/, "restless" /ɪs/, "comfortable"...

- /əb/, etc. Los prefijos son afijos que anteceden a una raíz determinada como /pri:/ en "prefix", /ri:/ en "refill", y /ɪn/ en "incomplete".

Ciertos afijos del inglés, que aparentemente son iguales, pueden funcionar tanto como prefijos o como sufijos, como en "incomplete" ó "completing", sin embargo el morfema /ɪn/ indiscutiblemente presenta diferentes significados en ambas palabras.

D) EL "STEM". (RADICAL)

Un "stem" es formado por la suma de una raíz y uno o más morfemas. Es cualquier morfema o combinación de morfemas en los cuales un afijo puede ser añadido a una raíz. La diferencia entre "stem" y raíz es que la raíz no puede ser analizable desde un punto de vista morfológico, mientras que los stems pueden incluir, además de la raíz, uno o más afijos (Lyons, 1981, p.112). Por ejemplo, la palabra "friends" /frɛndz/ contiene un "stem" /frɛnd/ el cual también es una raíz; y un afijo /-z/. Ahora bien, la palabra "friendships" /frɛndʃɪps/ contiene un afijo /-s/ y un "stem" /frɛndʃɪp/, el cual, no es una raíz ya que tiene dos morfemas. Algunos "stems" presentan dos o más raíces y a éstas se les llaman palabras compuestas. La palabra "blackbird" /blækbɜ:d/ es una palabra compuesta por dos raíces: /blæk/ y /bɜ:d/, sin embargo, "blackbirds" es un "stem" compuesto más un afijo (en este caso un sufijo).

Ciertas palabras compuestas del griego presentan ciertos afijos con la función de "stems", aunque tengan un significado casi nulo más que el meramente lingüístico. Este tipo de "stem" es llamado "stem formativo" ("formative stem"). La palabra griega "thermos" está formada de una raíz /therm-/ , un stem formativo /-o-/ y un afijo final /-s/.

Las palabras del inglés derivadas del griego se forman generalmente por stems compuestos, perdiendo o distorsionando los sufijos de las mismas. Sin embargo, el stem formativo sigue el mismo patrón que el del griego en la primera palabra: la palabra thermometer está constituida por los stems "thermo" y "meter"; la primera palabra está formada por el stem /therm-/ y el stem formativo /o/.

Con respecto a esta sección, podemos concluir que la importancia de qué es la palabra, el morfema, la raíz y el "stem" es precisamente debido a que podamos distinguir cómo los sustantivos compuestos han sido formados desde un punto de vista lingüístico, distinguir si estamos hablando de una palabra compuesta o si ésta es una sola palabra de una sola raíz; si la "palabra" que se adjuntó al sustantivo es parte de la misma o es simplemente otra palabra independiente que cumple una cierta función o pertenece a una categoría determinada; si es una palabra derivada o si son simplemente afijos que forman parte de la palabra, diferentes a lo que sería un sustantivo compuesto. Si comprendemos perfectamente lo anterior, es muy probable que logremos entender un poco más el proceso de composición en cuanto a sustantivos compuestos, y así contribuir con una enseñanza/aprendizaje más eficaz de sustantivos compuestos que cumplen la función de sustantivos en una oración determinada.

1.2.1 EL PROCESO DE COMPOSICION EN PALABRAS DEL ESPAÑOL.

Para comprender mejor el fenómeno de composición del inglés, es menester analizar qué es lo que sucede en el sistema del español y así poder ubicar alguna razón por la que los estudiantes de habla hispana (de México, D.F.) cometen errores al formar sustantivos compuestos en inglés.

1.2.2 LA PALABRA EN ESPAÑOL

En español, la formación de palabras se divide en primitivas y derivadas. Las primitivas son las que no proceden de otras palabras como "libro", "mesa", "tinta"; las derivadas son las que proceden de las primitivas añadiéndoles afijos, ya sean prefijos o sufijos como "librero", "mesita", "tintero", "injusto", "procónsul", etc. (Marín, 1991)

También, por su composición se dividen en simples y compuestas.

De acuerdo a Gonzalez Peña, 1993, una palabra simple pasa a ser compuesta:

- a) duplicando su raíz (muy pocas existentes en el castellano perteneciendo al lenguaje infantil o bien son simples onomatopeyas como por ejemplo pa-pá, ma-má, pum-pum, rum-rum, etc.),
- b) juntándole, al principio o al final, una palabra completa (yuxtaposición, que es el interés del presente apartado) y.

Ejemplos de palabras yuxtapuestas son:

quita-sol

mani-obra

abre-latas

limpia-botas

donde no sufren la menor alteración literal de las palabras yuxtapuestas. Por razones de eufonía (o suavidad para su pronunciación), se les agrega o suprime letras, evitando así el hiato que es poco común en español. La primera palabra yuxtapuesta muda su letra final como en "manu-factura", "oji-negro", o completamente pierde la letra final como en "agu-ardentero" (de "agu-ardiente"), "mani-obrista" (de "mani-obra") o "ropa-vejero" (de "ropa-vieja"), etc. En ocasiones las palabras yuxtapuestas aparecen enlazadas por una "i" eufónica, unidas por una conjunción, como en "vaiven" (de "va-y-ven").

c) anteponiéndole una partícula o preposición a la palabra (prefijos y sufijos: subteniente, disconforme, inútil, recomenzar, etc).

Generalmente, las palabras yuxtapuestas son dobles, es decir, formadas por dos "elementos componentes". Sin embargo, es posible encontrar palabras formadas por tres elementos como en "corre-ve-dile".

1.2.3 CLASIFICACION DE PALABRAS QUE PUEDEN YUXTAPONERSE

Las palabras que pueden yuxtaponerse en español son:

Dos sustantivos:

aji-aceite

mani-obra

sal-pimienta

Un sustantivo a un adjetivo:

boqui-rrubio

oji-alegre

pati-zambo

pechi-blanco

Un sustantivo a un infinitivo:

mani-atar

perni-quebrar

sal-presar

Un sustantivo a un participio:

ali-caído

boqui-abierto

perni-quebrado

Un adjetivo a un sustantivo:

falso-peto

mala-ventura

buena-ventura

Dos adjetivos:

anchi-corto

pleni-potenciario

sacro-santo

verdi-negro

vero-simil

Un verbo a un sustantivo:

cumple-años

gira-sol

monda-dientes

pasa-tiempo

saca-muelas

pisa-papeles

Dos verbos:

vaiven (de va-y-ven)

correvedile (de corre-ve-y-dille)

Un adverbio a un sustantivo:

bien-venida

male-dicción

Un adverbio a un adjetivo:

mal-avenido

alti-sonante

Un adverbio a un infinitivo:

mal-casar

menos-preciar

(Gonzalez Peña, 1993)

Cuando existen palabras yuxtapuestas, fenómeno no muy abundante en español, generalmente son destinadas al lenguaje familiar o burlesco, por ejemplo:

papa-moscas

pati-tieso

perdona-vidas

sopla-mocos
suple-faltas
zampa-tortas
mata-sanos

(op. cit.)

Sin embargo, existen palabras yuxtapuestas que generalmente pertenecen al lenguaje técnico y al estilo culto, procedentes comúnmente del latín o del griego. Por regla general, no es posible yuxtaponer dos palabras que pertenezcan a dos lenguas distintas, aunque existen palabras híbridas como:

archi-pámpano
chismo-grafia
gato-maquiná

1.2.4 DEFINICION DE YUXTAPOSICION EN ESPAÑOL.

Gonzalez Peña, 1993, define el proceso de yuxtaposición como:

el proceso de yuxtaposición es una enunciación sucesiva de palabras simples (palabras ya formadas y completas), conservando su valor significativo. Sin embargo, en la composición propiamente dicha, existe el fenómeno de incorporación; es decir, la refundición de dos palabras en una sola, obteniendo como resultado un significado mixto del valor de cada uno de los componentes. Por ejemplo, en la palabra yuxtapuesta "mondadientes", ("palillo de dientes"; *دانتا*) no hay más que el signo de la idea de 'mondar' y unido con el signo de la idea de 'diente', resultando de una sola palabra dos signos de otras tantas ideas; pero en la palabra compuesta "subteniente", aunque el elemento 'sub' se halla materialmente yuxtapuesto y enunciado a continuación el elemento 'teniente', cada uno de estos elementos viene a perder, sin embargo, parte de su valor absoluto, resultando de su unión un solo signo de una sola idea, de una idea

que ni es la de 'sub' ni la de 'teniente', sino la de subteniente, por más que subteniente participe de la significación de sub y de la de teniente. (Gonzalez Peña, 1993.)

1.2.5 LA RAIZ Y EL RADICAL EN ESPAÑOL

Para seguir el mismo esquema que el del proceso de composición en inglés, así también se seguirá para el proceso de composición del español. Se reitera que dicho estudio es para encontrar las posibles causas por las que los estudiantes hispanohablantes producen errores al elaborar las palabras compuestas en inglés.

La raíz es la porción literal o silábica que se considera como elemento primitivo de la palabra y que representa a la idea matriz o principal significada por ella. Así, "no", es la raíz de todas las palabras que significan "conocer":

anotar
noción
nota
notable
noticia
notorio

Cuando la raíz altera su estructura material principalmente por adición de una o varias letras, entonces se convierte en radical. A la letra o letras que se añaden a la raíz para formar el radical, se les llama formativas. Así a "no" le agregamos una "m" (letra formativa), y tendremos el radical de todas las palabras que denotan "hombrar o conocer nombrado":

nombradía
nombramiento

nombre
nómina
nominalista
pronombre
renombre

La raíz es el origen común de las palabras de toda una misma familia, y el radical es el origen inmediato de parte o de una sola rama de palabras de dicha familia. La raíz es como el primitivo, y el radical puede considerarse ya como un primer derivado, la raíz es primaria, el radical es secundario.

Con el estudio anterior del inglés y del español, podemos concluir lo siguiente:

- a) el proceso de composición en inglés es mucho más frecuente que en el de yuxtaposición del español.
- b) la correspondencia uno a uno del inglés hacia el español o viceversa no coincide en todos sus casos, puesto que en inglés cuando un compuesto pueda ser de sustantivo-sustantivo por ejemplo, en español el proceso sería a la inversa haciendo uso de otra categoría gramatical (sea verbo) y una preposición, o su equivalente sería una sola palabra:

PAPER WEIGHT	PISA PAPELES
TOOTH PICK	MONDA DIENTE (PALILLO DE DIENTES)
RECORD PLAYER	TOCADISCOS
TYPEWRITER	MAQUINA DE ESCRIBIR

c) Con respecto a la categorización para formar sustantivos compuestos, hemos encontrado que algunas de ellas existen en ambos sistemas, español e inglés como a continuación lo presentamos:

	ESPAÑOL	INGLES
SUSTANTIVO MAS SUSTANTIVO	*	* ✓
ADJETIVO MAS SUSTANTIVO	*	* ✓
SUSTANTIVO MAS ADJETIVO	*	* ✓
VERBO MAS SUSTANTIVO	*	* ✓
SUSTANTIVO MAS VERBO MAS -ER	* (INF)	* ✓
VERBO MAS VERBO	*	* ✓
SUSTANTIVO MAS VERBO	*	* ✓
VERBO MAS ADVERBIO	*	* ✓
ADVERBIO MAS VERBO	*	* ✓
SUSTANTIVO MAS PARTICIPIO	*	
ADJETIVO MAS ADJETIVO	*	
ADVERBIO MAS SUSTANTIVO	*	
ADVERBIO MAS ADJETIVO	*	

(Tabla 1, categorización de sustantivos compuestos que cumplen la función de sustantivos en un enunciado determinado español-inglés)

Sin embargo, la frecuencia de productividad es mayor y mucho más común en inglés que en español.

CAPITULO II: APRENDIZAJE DE LENGUAS Y TEORIAS DE APRENDIZAJE.

2.1 TEORIAS DE APRENDIZAJE.

El propósito de este apartado es de proporcionar un panorama general de las diferentes teorías de aprendizaje existentes, específicamente la teoría cognoscitiva, que han dado lugar al enfoque comunicativo y que será el fundamento teórico para la propuesta del modelo de gramática pedagógica en el presente trabajo de tesis.

Una de las principales inquietudes de los profesores que enseñan inglés u otro idioma como lengua extranjera es el cómo un alumno o un grupo de alumnos pudiesen aprender determinada lengua de la manera más eficaz y en un monto de tiempo razonable. Nos es sorprendente observar que los niños aprenden fácil y rápidamente la(s) lenguas que sus padres hablan, actividad que los alumnos jóvenes y adultos quisieran adquirir con tal facilidad y rapidez.

Las disciplinas que investigan los contenidos y procesos de aprendizaje son la lingüística y la psicología. Se recurre a ellas para presentar los materiales de la manera más adecuada para facilitar el aprendizaje de los alumnos, y cómo los estudiantes la adquieren para así poder utilizarla de la manera más efectiva en una situación determinada de la vida real.

Indiscutiblemente, ambas disciplinas han ido evolucionando al paso de los años y nos han ayudado a establecer modelos de aprendizaje para que los alumnos adquieran la lengua que les interese aprender. A continuación se presentará las diferentes teorías de aprendizaje que a través de los años han ido orientando la enseñanza de lenguas hacia diferentes enfoques. Dicha información estará basada de acuerdo a Wilga M. Rivers, 1983.

2.1.1 EL CONDUCTISMO Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.

En los años 20s y 30s, los psicólogos conductistas se concentraban en lo que era observable, medible y descrito objetivamente ya que el comportamiento humano era comprendido como una serie de acciones repetidas en circunstancias semejantes. Los investigadores en enseñanza de lenguas enfocaban el aprendizaje como una formación de hábitos y trataban de comprender cómo éstos eran adquiridos y por qué algunas veces eran olvidados. Su modelo de aprendizaje era establecido como estímulo-respuesta, y posteriormente fue extendido a estímulo-respuesta-recompensa - lo que hoy es conocido como la teoría de reforzamiento (la conducta es manipulada hacia la respuesta deseada) obteniendo el hábito esperado en el aprendizaje. Al mismo tiempo, los estructuralistas estaban interesados en describir los patrones fonológicos y gramaticales de ciertas lenguas, de manera totalmente formal, sin tomar en cuenta diferencias existentes en el plano de la semántica, es decir, de significado. El uso de una lengua determinada era comprendida como la formación de hábitos adquiridos en un grupo social los cuales el niño los adquiría conforme iba creciendo, de manera verbal, considerando que el aprendizaje escrito de una lengua era secundario ya que el primer contacto con ella era en forma oral.

Durante la Segunda Guerra Mundial, un gran número de maestros y lingüistas en los Estados Unidos enseñaban lenguas bajo la corriente conductista. Las autoridades de defensa de este país solicitaron a éstos su apoyo para preparar gente que fungiera como intérpretes, surgiendo así el método audiolingual.

2.1.2 EL COGNOSCITIVISMO.

Posteriormente, los lingüistas y los psicólogos comenzaron a enfocar su atención hacia la corriente cognoscitiva la cual se encargaba del estudio de los procesos mentales, de percepción, pensamiento y memorización, de cómo los significados eran codificados y expresados, etc. La contribución más grande de esta corriente fue aquella establecida por N. Chomsky ya que estableció que un enunciado gramaticalmente correcto puede

presentar dos características: una sintáctica y una semántica (estructura superficial y profunda respectivamente); por lo tanto aquellos que aprendían una lengua bajo la corriente conductista producirían enunciados con problemas muy serios de significado y afectarían su proceso de comunicación. Rechazó la idea de que un idioma era aprendido por reforzamiento y premiación de hábitos y sugería la existencia de una predisposición para el aprendizaje de una lengua donde el estudiante elabora y comprueba hipótesis de su aprendizaje adquiriendo e internalizando la gramática de la misma mediante dicho proceso, propiciando una conducta que es establecida por reglas ("rule governed behavior"), así el alumno elaborará nuevos enunciados que tal vez nunca haya escuchado con anterioridad y comprobará sus hipótesis dando lugar a lo que es llamado competencia comunicativa.

Los maestros de lenguas se interesaron por toda esta información sobre conductas establecidas por reglas. Presentaban y explicaban sistemáticamente el punto gramatical que enseñaban como punto de partida y así involucrarían los procesos de raciocinio del alumno en su aprendizaje de una determinada lengua. El énfasis por dar explicaciones sobre las funciones gramaticales de la lengua que se enseñaba era característica primordial de tal corriente que posteriormente se conoció como "cognitive code-learning." De acuerdo a Chastain (in Rivers, 1983), el aprendizaje se daba por medio de:

- 1.- comprensión de los nuevos conceptos gramaticales, que son presentados de manera deductiva.

- 2.- práctica de las formas lingüísticas con ejercicios contextualizados.

- 3.- estudio de materiales de comprensión auditiva y de lectura para proporcionar a los alumnos la oportunidad de expresar sus pensamientos a otros.

Seguendo estos pasos, el aprendizaje sería más cognoscitivo y el análisis de la lengua se antepondría al uso de la lengua. Se afirmaría que el aprendizaje deductivo sería más cognoscitivo que el mismo inductivo utilizado y apoyado en el enfoque audiolingual.

Por igual, en el enfoque cognoscitivo, la comprensión auditiva toma gran importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras puesto que la autenticidad de materiales juega un papel muy importante, surgiendo grabaciones auténticas con hablantes de la lengua a enseñar, vídeo cassettes y vídeo discos, los cuales proporcionaban la oportunidad de que los alumnos pudiesen apreciar el contexto situacional, la apariencia de los hablantes, y las formas no verbales de comunicación entre los mismos.

Asimismo, se estaban realizando investigaciones por psicólogos (al declarar su independencia como escuela de estudio de las escuelas lingüistas) sobre percepción, procesamiento, retención y producción cuando un ser humano aprendía una lengua extranjera. Algunos de los estudios, como por ejemplo la comprensión de lectura, se llevaron a cabo para conocer la naturaleza del proceso de la misma habilidad. Énfasis en la misma fue de igual interés para los maestros de lenguas, ya que se percataron de que aunque los alumnos leyesen correctamente en su lengua materna, la habilidad de comprensión de lectura era demasiado pobre más aún en una segunda lengua. Se realizaron estudios como los de Bever, Postovsky, Winitz y Reeds (in Rivers, 1983) sobre la percepción y los procesos cognoscitivos que se empleaban para la adquisición de una primera lengua, relacionándolos con la adquisición de una segunda lengua y evidentemente se encontró que el aprendizaje de una segunda lengua difiere de la adquisición de una lengua entre niños y adultos.

Los investigadores ahondaron sobre los procesos de la mente, cómo la información nueva era transformada en las mentes de los estudiantes y relacionada con la información antigua, cómo lo que era percibido estaba recodificado y organizado en el almacenamiento

conceptual, cómo se llevaba a cabo el almacenamiento de información de un período de memoria corta a un período de memoria larga, y cómo operan los procesos de "recuerdo" ("retrieval"). Se han llevado a cabo investigaciones sobre la relación y función de los hemisferios cerebrales al aprender una lengua determinada; sin embargo, mucho falta por ahondar en tal área, ya que también los idiomas se olvidan rápidamente.

2.1.3 LA ADQUISICION Y APRENDIZAJE DE LENGUAS: KRASHEN

Posteriormente, aparece el enfoque de "Natural Language Learning" el cual estimula el estudio de la gramática de la lengua que se aprende fuera de clase de acuerdo a sus necesidades para así dar mayor énfasis a una interacción comunicativa dentro del salón de clase.

Uno de los puntos más importantes de esta teoría es aquel que establece Krashen (Krashen, 1981) con la distinción entre lo que es aprendizaje y adquisición de una lengua ("language learning and language acquisition"). La adquisición de una lengua se obtiene cuando el alumno usa la lengua que aprende en una situación auténticamente comunicativa, donde no existe una interacción meramente estructurada. El aprendizaje de una lengua se manifiesta cuando el alumno tiene tiempo de reflexionar en lo que produce, haciendo uso de lo que Krashen (1981) denomina como monitoreo.

En este enfoque, el énfasis en comprensión auditiva es prioritario, ya que se basa en que cuando las personas adquieren su primera lengua, una gran actividad de comprensión auditiva es llevada a cabo al principio y posteriormente se desarrollarán las actividades comunicativas, es decir el habla. Las técnicas que utilizan los profesores son como aquellas presentadas en el método de RESPUESTA FISICA TOTAL: TPR (TOTAL PHYSICAL RESPONSE). Todo lo que sea tangible y visible será mayormente comprensible para los alumnos, sin esperar más que respuestas cortas o acciones como

respuestas a órdenes. Los alumnos se expresarán verbalmente cuando ellos mismos se sientan listos para hacerlo.

Con dichas técnicas, los lingüistas que apoyan tal teoría mantienen que las capacidades innatas para adquirir un idioma serán reforzadas, y los alumnos tendrán muchas oportunidades para comprobar sus teorías sobre la naturaleza del idioma que aprenden. Tal enfoque evita la posible ansiedad que el alumno pueda presentar, la relación maestro-alumno debe ser relajada y permitir una comunicación libre entre ambos. La corrección de errores es por medio de reconstrucción o expansión de los usos verbales que los alumnos hayan dicho incorrectamente sin presionar a los alumnos durante el proceso de adquisición.

2.1.4 INFLUENCIA DE ASPECTOS SOCIO-CULTURALES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: EL ENFOQUE DE NOCIONES Y FUNCIONES ("NOTIONAL-FUNCTIONAL APPROACH")

Durante los años 60 y 70, los sociolingüistas comenzaron a poner atención a la actividad comunicativa dentro de un grupo social llamando así la atención de maestros de lenguas, sociólogos y lingüistas a realizar investigaciones sobre variedades del habla dentro de una comunidad determinada, la conducta durante el uso de la lengua en una comunidad determinada, bilingüismo, multilingüismo, etc.

De tales puntos de vista, lo que para Chomsky significaba competencia -conocimiento interno sobre las reglas del sistema sintáctico y fonológico que el nativo hablante posee- ahora sería expandida a lo que hoy es llamado competencia comunicativa (según Hymes, 1978)- o lo que el hablante necesita saber para comunicarse de manera efectiva en situaciones culturalmente significativas, identificando las reglas, los patrones, objetivos y consecuencias del uso de una lengua determinada. La formulación de la teoría de la competencia comunicativa se basaría en lo que pudiese ser formalmente posible (desde el punto de vista lingüístico), si lo que se dice es propiamente dicho de acuerdo al contexto (punto de vista sociolingüístico) y si lo que se haya ejecutado haya sido comprendido (aspecto de la realidad).

El hecho de que Hymes haya puesto énfasis en el contexto cultural, más que en la propiedad de uso verbal, hizo que los maestros de lenguas, diseñadores de textos, etc. comenzaran a dirigir su atención a este aspecto, proporcionándoles a los alumnos materiales en situaciones contextualizadas; la negociación de significados era especialmente importante; cómo y cuándo hacer uso de ciertos gestos o lenguaje corporal de acuerdo al contexto eran enfatizados; la entonación, los comentarios o preguntas que puedan ser culturalmente aceptables o no también se enseñaban, al igual que la

importancia de la distancia cuando haya encuentros con personas hablantes nativos eran aspectos que probablemente dentro de un contexto, pudiesen cambiar notablemente el significado de lo que se quisiese decir.

Mientras tanto, lingüistas como Lakoff, Fillmore, McCawley, y Chafe (In Rivers, 1983), consideraron a la semántica como la base de cualquier modelo teórico de un idioma. Apoyaron que en gran parte, los significados de ciertos actos ilocucionarios dependían en una gran parte de lo que socialmente contextualizado era aceptado. Así los funcionalistas consideraban que "los propósitos que un idioma sirve en una interacción normal" son básicos para determinar las funciones sintácticas; es decir, los aspectos socioculturales del idioma en uso eran prioritarios para el significado que se quisiese expresar. Así, los maestros y escritores de textos apoyaron tales ideas, dándose cuenta que todos esos materiales estructurados que anteriormente utilizaban eran de poca ayuda para los objetivos que se perseguían. Lo más importante era permitir que los alumnos se comunicaran con lo más próximo a lo que fuese una comunicación real o auténtica.

Se apoyaban con diseños de actividades más realistas donde el lenguaje utilizado estuviese dentro de un contexto más realista, donde la gramática también estuviese contextualizada, y lo que es llamado "role playing" se convirtió en la actividad más importante dentro de este enfoque para así proporcionar un aprendizaje más allegado a lo que sería una conversación auténtica. Por todas estas razones, los programas de enseñanza de idiomas comenzaron a tener un giro hacia un enfoque donde el aprendizaje de convenciones comunicativas serían tan importantes como el aprendizaje de convenciones gramaticales. Wilkins, en 1976, propuso un programa "nacional" donde el idioma estuviese "organizado en términos de propósitos por los cuales la gente aprende el idioma y el tipo de lenguaje que sea necesario para conocer tales propósitos" (Wilga Rivers, 1983.) De acuerdo a Wilkins, cuando nosotros los maestros conocemos tales necesidades, es cuando uno mismo puede decidir sobre las formas lingüísticas que los

estudiantes deban aprender. La importancia de los significados o funciones será enfatizada en tales diseños de programas nacionales. Dichos programas nacionales toman en cuenta el tiempo, el espacio, cantidad, significado relacionado, juicio y evaluación, argumento, emociones personales, emociones racionales, etc. para su diseño. Según Wilkins, el diseño de programas debe ser cíclico permitiendo así a los estudiantes el ir ahondando cada vez más sobre las nociones y funciones que estén aprendiendo.

2.1.5 EL ENFOQUE HUMANISTICO

El elemento afectivo dentro de la enseñanza de lenguas tomó su auge en el enfoque humanístico, que nos explica que la tensión, ansiedad, y emociones (sentimientos de "hacer el ridículo" o parecer "tontos" ante los demás compañeros) juegan un papel muy importante dentro del aprendizaje. La atmósfera de enseñanza debe ser relajada y los alumnos deberán sentirse relajados y en confianza para que así hagan uso de la lengua que aprenden como si lo hicieran en su primera lengua. La interrelación entre los estudiantes y el profesor es básicamente importante para que los alumnos sean exitosos en su aprendizaje, y en cualquier interacción comunicativa; sin embargo, los aspectos motivacionales también tendrán una influencia definitiva en el aprendizaje de los estudiantes. Los materiales, vocabulario y actividades que los profesores utilicen proporcionarán al alumno las "herramientas" necesarias para que pueda expresar y compartir sus emociones, valores y puntos de vista. En esta etapa, los profesores de lenguas comenzaron a aceptar que los alumnos hacen uso de diferentes estrategias de aprendizaje; es decir, algunos aprenden mejor visualmente, otros auditivamente, etc.. Por esta última razón, los investigadores en el área y profesores comenzaron a desarrollar una serie de métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras como SUGGESTOPEDIA, COMMUNITY LANGUAGE LEARNING, DRAMA IN LANGUAGE TEACHING, etc.

En resumen, en este apartado hemos presentado cómo las teorías de aprendizaje han ido cambiando al paso de los años. El conocimiento sobre el área ha contribuido para facilitar un aprendizaje más eficaz y una enseñanza más acertada. La teoría que consideramos adecuada para la enseñanza de sustantivos compuestos es la cognoscitiva, puesto que requiere de un aprendizaje (en términos de Krashen, 1982) para comprender cómo los elementos de un compuesto se relacionan tanto semánticamente como sintácticamente y qué tipo de compuesto es, sin pasar por alto que la acentuación de los elementos es primordial para un buen aprendizaje. Se presentará la información de manera deductiva, se proporcionarán ejercicios contextualizados y presentaremos una comprensión auditiva y dos lecturas para que el alumno desarrolle su conocimiento sobre el tema de interés (sustantivo más sustantivo de acuerdo a la categoría No. 1 según Bolinger, 1968). El rol del maestro será importante desde un punto de vista humanístico, ya que podemos predecir que los alumnos cometerán errores significativos los cuales se sugiere se corrijan cuidadosamente para evitar un sentimiento negativo en los alumnos.

CAPITULO III. LA GRAMATICA PEDAGOGICA.

3.1 LAS GRAMATICAS PEDAGOGICAS Y CIENTIFICAS: DIFERENTES AUDITORIOS A QUIENES SON DIRIGIDAS.

Debido a que el presente trabajo de tesis es la propuesta de una gramática pedagógica de sustantivos compuestos en inglés, es menester explicar qué es una gramática pedagógica y una científica. A continuación se contrastarán las características más importantes de cada una de ellas.

3.1.1 ¿QUE ES UNA GRAMATICA PEDAGOGICA?

En los siguientes párrafos se proporcionarán algunas citas de diferentes autores concernientes a lo que es una gramática pedagógica.

Stern nos menciona que los intentos por aplicar directamente los hallazgos que la fonética, la lingüística estructural y la gramática transformacional son de poca utilidad, ya que éstos no pueden ser aplicados directamente sin ser modificados a la pedagogía de la lengua. De aquí que surgiera el concepto de la gramática pedagógica el cual es un intermediario entre la lingüística y la pedagogía. Lo que realmente necesitan el escritor de textos para la enseñanza de un determinado idioma o el maestro, no es precisamente una gramática científica, sino una selección de información de éstas gramáticas y modificadas de acuerdo a los objetivos y condiciones de la enseñanza de la lengua (Stern, 1983). Candlin menciona:

If we accept the need for a filter between these formal grammars and the classroom, then the role of the pedagogical grammar is that of an interpreter between a number of formal grammars and the audience and situation specific-language teaching materials. (Candlin 1973; In Stern, 1983)

CAPITULO III. LA GRAMATICA PEDAGOGICA.

3.1 LAS GRAMATICAS PEDAGOGICAS Y CIENTIFICAS: DIFERENTES AUDITORIOS A QUIENES SON DIRIGIDAS.

Debido a que el presente trabajo de tesis es la propuesta de una gramática pedagógica de sustantivos compuestos en inglés, es menester explicar qué es una gramática pedagógica y una científica. A continuación se contrastarán las características más importantes de cada una de ellas.

3.1.1 ¿QUE ES UNA GRAMATICA PEDAGOGICA?

En los siguientes párrafos se proporcionarán algunas citas de diferentes autores concernientes a lo que es una gramática pedagógica.

Stern nos menciona que los intentos por aplicar directamente los hallazgos que la fonética, la lingüística estructural y la gramática transformacional son de poca utilidad, ya que éstos no pueden ser aplicados directamente sin ser modificados a la pedagogía de la lengua. De aquí que surgiera el concepto de la gramática pedagógica el cual es un intermediario entre la lingüística y la pedagogía. Lo que realmente necesitan el escritor de textos para la enseñanza de un determinado idioma o el maestro, no es precisamente una gramática científica, sino una selección de información de éstas gramáticas y modificarlas de acuerdo a los objetivos y condiciones de la enseñanza de la lengua (Stern, 1983). Candiin menciona:

If we accept the need for a filter between these formal grammars and the classroom, then the role of the pedagogical grammar is that of an interpreter between a number of formal grammars and the audience and situation specific-language teaching materials. (Candiin 1973; In Stern, 1983)

CAPITULO III. LA GRAMATICA PEDAGOGICA.

3.1 LAS GRAMATICAS PEDAGOGICAS Y CIENTIFICAS: DIFERENTES AUDITORIOS A QUIENES SON DIRIGIDAS.

Debido a que el presente trabajo de tesis es la propuesta de una gramática pedagógica de sustantivos compuestos en inglés, es menester explicar qué es una gramática pedagógica y una científica. A continuación se contrastarán las características más importantes de cada una de ellas.

3.1.1 ¿QUE ES UNA GRAMATICA PEDAGOGICA?

En los siguientes párrafos se proporcionarán algunas citas de diferentes autores concernientes a lo que es una gramática pedagógica.

Stern nos menciona que los intentos por aplicar directamente los hallazgos que la fonética, la lingüística estructural y la gramática transformacional son de poca utilidad, ya que éstos no pueden ser aplicados directamente sin ser modificados a la pedagogía de la lengua. De aquí que surgiera el concepto de la gramática pedagógica el cual es un intermediario entre la lingüística y la pedagogía. Lo que realmente necesitan el escritor de textos para la enseñanza de un determinado idioma o el maestro, no es precisamente una gramática científica, sino una selección de información de éstas gramáticas y modificarlas de acuerdo a los objetivos y condiciones de la enseñanza de la lengua (Stern, 1983). Candlin menciona:

If we accept the need for a filter between these formal grammars and the classroom, then the role of the pedagogical grammar is that of an interpreter between a number of formal grammars and the audience and situation specific-language teaching materials. (Candlin 1973; In Stern, 1983)

Asimismo, Stern cuestiona lo siguiente:

What factors should be taken into account in writing the pedagogical grammar? How much of the scientific grammar should appear in it, and how can the information the pedagogical grammar is to offer be presented most effectively? The pedagogical grammar need not be rigidly tied to one theory of language. Moreover, other than purely linguistic factors, in particular psychological and sociolinguistic factors, must determine the content. (Stern, 1983)

Noblitt similarmenete establece que:

A pedagogical grammar...is a fomulation of the grammar of a foreign language with the objective of the acquisition of that language; it embodies those considerations which are relevant as the learner is put in contact with that which is to be learned. (Noblitt 1972; In Stern, 1983)

Por igual, Contreras afirma que:

A pedagogical grammar is based on scientific grammar but includes something else in addition. The particular organization of materials in a pedagogical grammar for instance, presumably derives from a theory of language learning and not from a scientific grammar. (Contreras In Edely Roulet, 1972)

Rivers contrasta lo que es una gramática científica (linguistic grammar) y una pedagógica; rechaza a las gramáticas científicas como instrumento de enseñanza directo; incluye que los procesos y las formas pedagógicas y psicológicos para presentar los materiales sean los adecuados para el alumno; menciona factores como la edad, la madurez intelectual, diferencias entre la lengua materna y la que aprenden los alumnos, y las necesidades de los mismos como sigue:

A linguistic grammar....aims to discover and exhibit the mechanisms that make it possible for a speaker to understand an arbitrary sentence on a given ocasion, whereas a pedagogic grammar attempts to provide the student with the ability to understand and produce such sentences.... A linguistic grammar is an account of competence...expressed in terms of an abstract model that

does not necessarily represent, and may not even attempt to parallel, the psychological processes of language use. It can give the informed teacher insight into language structure and clarify various aspects of the subject matter, but methods of linguistic description do not per se provide any guidance as to how a student can learn to communicate in a second language. This is the preoccupation of the writer of a pedagogic grammar who, in the light of what the linguistic grammar has established about the subject matter, decides what are psychologically (and in this context, pedagogically) the most appropriate ways of arranging and presenting the material to the students. The form a particular pedagogic grammar will assume will depend on such factors as the objectives of the language course (which evolve from the felt needs of the students); the age and intellectual maturity of the students; the length and intensity of the study; the major differences between the second and native languages, which may affect how the teaching of the language is to be approached; and how communicative needs are to be provided for early in the course. (Rivers, 1983)

Es definitivo que las citas anteriormente mencionadas coinciden en que la base para la elaboración de una gramática pedagógica es aquella información encontrada en una científica. Sin embargo, las gramáticas científicas y sus descripciones no son pedagógicamente las adecuadas para presentarlas directamente a los alumnos. Las aportaciones de la psicolingüística como lo es la adquisición de una lengua, la edad, madurez intelectual, etc, así como hallazgos sobre interlenguaje, las condiciones mismas de la enseñanza en sí (de acuerdo a las necesidades de los alumnos), aspectos sociolingüísticos y análisis contrastados son básicos para determinar los contenidos de una gramática pedagógica, cumpliendo así la función indispensable de la misma: ser un "filtro" para proporcionar al alumno la manera más sencilla y eficaz para aprender una lengua determinada.

3.1.2 ¿QUIENES SON LOS LECTORES DE GRAMATICAS CIENTIFICAS Y PEDAGOGICAS?

Cuando conversamos con alguna persona, el lenguaje que utilizamos varía de acuerdo al conocimiento que la misma tenga; es decir, si un biólogo le habla a una persona sobre

"limnología" (estudio de los lagos) y ésta no posee el conocimiento necesario para comprenderlo, entonces la forma en que hable del tema será diferente a aquella que si lo hiciera con sus colegas. Así, la primera distinción que se hace sobre las gramáticas, dependerá del auditorio a quien estén dirigidas. Ahora bien, existen varios tipos de gramáticas: las descriptivas, las pedagógicas, las prescriptivas ("prescriptive grammars"), las de referencia, las científicas, y las tradicionales. Sus contenidos, como implican su nombre, serán sobre descripciones gramaticales; sin embargo, sus fines son diferentes.

Las gramáticas científicas serán diseñadas y dirigidas a personas que tienen un alto conocimiento sobre la lengua, como los son los lingüistas o bien personas que posean conocimientos amplios sobre el uso, estructura morfológica y sintáctica de una determinada lengua. Las pedagógicas son diseñadas para propósitos de enseñanza de una lengua determinada como lengua extranjera o también para desarrollar una concientización de lo que sucede cuando se contrasta la lengua materna de los estudiantes con aquella que aprenden. (Crystal, David 1987)

En este trabajo de tesis, nos interesa el término de gramática pedagógica, sin embargo, consideramos pertinente establecer las diferencias existentes entre las gramáticas científicas y pedagógicas que serán mencionadas a continuación.

3.1.3 DIFERENCIAS ENTRE GRAMATICAS PEDAGOGICAS Y GRAMATICAS CIENTIFICAS.

Como se ha mencionado, las gramáticas científicas y pedagógicas son dirigidas a diferentes tipos de público: las científicas son dirigidas específicamente a lingüistas y su información será presentada con un lenguaje diferente al que se encuentra en las

gramáticas pedagógicas. Las gramáticas pedagógicas son dirigidas a tres diferentes tipos de auditorios: a profesores hablantes nativos, a no nativos que enseñan una determinada lengua como lengua extranjera y a alumnos que aprenden una lengua determinada.

Una gramática científica es una descripción lingüística-semántica que analiza las estructuras de una lengua determinada de manera formal y lógica, sin tener ninguna secuencia pedagógica, niveles de dificultad ni explicaciones pedagógicas, ignorando así el uso de determinadas estructuras en ciertos contextos sociales (ejemplo de este tipo de gramáticas es la gramática transformacional generativa elaborada por N. Chomsky); de acuerdo al objeto de estudio de dichas gramáticas será de mayor o menor dificultad de comprensión; el público que estudia estas gramáticas son lingüistas, o dependiendo del grado de comprensión del mismo público, (tal vez con estudios superiores en el área de lenguas) probablemente profesores o estudiantes hablantes nativos que realicen estudios sobre su propia lengua, o un auditorio que posea un nivel educacional alto.

Una gramática pedagógica es la base pedagógica para aprender la sintaxis de una lengua dada que incluye la metodología para enseñarla abordando sus características y dificultades en el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje y las técnicas que se deben usar para desarrollar la competencia comunicativa del aprendiz. Se ha definido por ciertos investigadores como Corder (1973), Marton (1978), Sharwood (1988), y Ciliberti (1984), como un auxiliar didáctico o un apoyo para la enseñanza-aprendizaje y no el objeto del aprendizaje. Incluye procesos psicolingüísticos; no es una gramática teórica-lingüística como anteriormente se creía cuando se enseñaba la gramática de una determinada lengua. Las gramáticas pedagógicas ayudarán al profesor y a los alumnos a comprender más fácilmente la gramática de la lengua que se enseña o aprende. Dichas gramáticas serán diferentes según el público que las lea; es decir una gramática pedagógica para profesores no nativos hablantes de la lengua que enseñan será similar, más no igual, en cuanto a objetivos, a aquella diseñada para el profesor que sí sea hablante nativo.

Ejemplos de dichas gramáticas son libros de texto que presentan una "guía" para el profesor de cómo presentar ciertos aspectos gramaticales. Es importante mencionar que no todas las gramáticas que han sido diseñadas para uso de profesores siempre incluirán tal guía metodológica explícita del conocimiento que el profesor posee implícitamente.

Una gramática pedagógica proporciona al alumno ó al profesor los elementos necesarios para aclarar sus dudas sobre puntos lingüísticos específicos de la lengua que está aprendiendo o enseñando. Esta es diseñada, formulada y presentada de tal manera que el lector tenga fácil acceso a ella y la comprenda, es decir, los factores psicolingüísticos y los procesos que éstos involucran serán tomados en cuenta para su diseño. Los aspectos que deben ser enseñados y cómo deben ser presentados, según Corder (1974), deben tener un enfoque de acuerdo a las necesidades de los alumnos o profesores, y a una descripción válida de estos aspectos. En otras palabras, los aspectos lingüísticos son seleccionados conforme a las necesidades de los estudiantes y no en cuanto a lo que se quiera enseñar. Como resultado, puede existir una infinidad de procedimientos para la enseñanza de tales aspectos lingüísticos. De aquí que Corder apoye la idea de que las formas en que sean presentadas las gramáticas pedagógicas se basarán en criterios pedagógicos para presentar la información en los procesos y procedimientos de la enseñanza-aprendizaje que el mismo diseñador piensa que sean pertinentes.

Corder considera que todo aprendizaje de gramática es un procedimiento meramente cognoscitivo de solución de problemas. El alumno formulará una hipótesis de las funciones semánticas y sintácticas, la verificará, corriendo el riesgo de cometer errores, y la pondrá en uso. La función del profesor, en el salón de clases, será de guía, considerando las hipótesis de los alumnos en distintas condiciones o maneras de uso (se explicará más ampliamente su función en el siguiente apartado).

Ahora bien, de acuerdo a Corder, existen cuatro elementos para la elaboración de materiales para gramáticas pedagógicas:

1.- El primer paso en la planeación de una gramática pedagógica es la presentación de información lingüística con ejemplos. Esta debe basarse y responder a las características y necesidades del alumno.

2.- El segundo paso es la descripción y explicación de dicha información.

3.- El tercer paso es la presentación de ejercicios inductivos. Para llevar a cabo el descubrimiento, el alumno verificará las hipótesis que habrá formulado. El profesor guiará a los alumnos en la búsqueda de averiguar si sus hipótesis son aceptables o no.

4.- La cuarta etapa es de práctica donde se presupone que el alumno usará correcta y fluidamente el aspecto gramatical que esté aprendiendo; no sólo se reforzará su competencia lingüística, sino también su competencia comunicativa.

Es importante resaltar que la secuencia no es estrictamente la mencionada anteriormente; es decir, las descripciones y explicaciones del material pueden ser precedidos por la presentación de la misma información lingüística o viceversa o el maestro pueda continuar con la serie de ejercicios inductivos, etc.

De acuerdo a Schmidt (1982), una gramática pedagógica tiene que:

a) ser ecléctica con respecto a las teorías lingüísticas.

b) tratar de que las descripciones correspondan a la adaptación de las necesidades del aprendizaje de la lengua extranjera.

- c) tener un enfoque cognoscitivo para asegurar y fijar el material ya conocido.
- d) evitar de preferencia el metalenguaje de términos gramaticales aunque sí se debe usar la lengua meta.
- e) ser contrastiva
- f) utilizar una terminología simple y sencilla.

Una gramática pedagógica se divide por unidades y sigue un formato y cantidad de ejercicios similares en cada una de ellas. La secuencia, tipo y organización de los materiales será una de las actividades más difíciles para el diseñador de la misma.

Según Ciliberti (1987), una gramática pedagógica debe ser útil, funcional y operativa para funcionar como tal. Útil debido a que estará diseñada en base a las necesidades comunicativas del alumno. Funcional, pues se entiende como una descripción y explicación de la información lingüística en relación con su uso en la comunicación real. Por último, operativa porque se entiende como una descripción económica y eficaz; presupone un análisis contrastivo que genera información de tipo extralingüístico relevante para la información de las generalizaciones para un grupo de alumnos.

Es importante distinguir que una gramática científica no será útil para nuestros alumnos, ya que éstas serán difícilmente comprendidas, no por poner en duda la capacidad de nuestros alumnos sino por la terminología, carencia de secuencia, y primordialmente por la falta de pedagogía que éstas manejan. Por ello ha surgido el concepto de gramática pedagógica como un auxiliar didáctico tanto para alumnos como para profesores.

En resumen, aquellos que diseñen gramáticas pedagógicas deberán tener en mente lo siguiente:

*Qué es aprender una lengua extranjera y qué aspectos abarca dicho aprendizaje.

*Qué significa aprender el sistema gramatical de una lengua dada, cómo serán planteadas las reglas gramaticales, serán adecuadas para nuestro auditorio y qué efecto causarán en nuestro auditorio; es decir, ¿será positivo en su aprendizaje?

*Qué es una gramática pedagógica, cuales son sus características y finalidades.

En base a estos puntos, y a lo observado en el salón de clase (por medio de análisis de error y de contraste), el diseñador decidirá qué aspectos lingüísticos necesitan ser mayormente reforzados en la enseñanza-aprendizaje del idioma y así el alumno desarrollará cada vez más su competencia lingüística y comunicativa.

En el presente trabajo, nos interesa proponer una gramática pedagógica dirigida a estudiantes hispano-hablantes que aprenden inglés como lengua extranjera y como auxiliar didáctico en el salón de clases para profesores que enseñen la misma lengua como lengua extranjera.

3.1.4 LA FUNCION DEL PROFESOR Y LAS GRAMATICAS PEDAGOGICAS.

Como anteriormente se mencionó, la función del profesor será de guía. Cuando el alumno formule sus hipótesis y quiera verificarlas, el profesor las aceptará o rechazará según sea pertinente. La información que el profesor presente puede ser en forma oral o por escrito, puede tener el apoyo del pizarrón para mostrar sus explicaciones y descripciones, aunque la tarea más difícil del instructor será la de proveer al alumno de la cantidad adecuada de

información bien contextualizada, de aquí la necesidad por auxiliarse de materiales de apoyo como textos y audios.

A pesar de que existe la creencia de que los alumnos puedan ser autodidactas con estos materiales, no se puede negar la idea de que el alumno necesite indiscutiblemente el apoyo del instructor precisamente para la verificación de hipótesis que él mismo elabore (función de monitoreo), ayudándolo y orientándolo en su desarrollo de competencia semántica y lingüística. Por más que el alumno obtenga la información más extensa, el profesor será indispensable para comprobar sus usos de la lengua no sólo sintácticos y semánticos, sino también cuándo aplicarlos de acuerdo a los contextos o situaciones en que los utilice.

La función del profesor de lenguas es indispensable en el aprendizaje del estudiante, ya que si no existiera, ¿qué idioma hablarían los alumnos? Es inevitable pensar en un aprendizaje autodidacta; sin embargo, es totalmente predecible que el que lo realice tendrá muchos problemas de comunicación por la misma falta de modelo y guía.

En resumen, durante los años cuarenta y cincuenta, la influencia de la lingüística descriptiva fue determinante en la enseñanza de lenguas; es decir, la preocupación por describir construcciones sintácticas más que contenido era prioritaria, sugiriendo objetivos y métodos de enseñanza de lenguas "mecanizados" en vez de aclarar ciertos hechos lingüísticos pertinentes:

a) Con el paso de los años, los lingüistas se interesaban por las funciones de las reglas gramaticales y por cómo presentar dichas funciones: ya sea por memorización, por medio de inducción o por sustitución de patrones de ejercicios. Sin embargo, Saporta (1973) nos menciona que en esa época, todo lo que esto significaba era simplemente un resumen de conductas aprendidas.

b) Aportaciones como las de N. Chomsky sobre la distinción entre la estructura superficial (sintaxis) y profunda (semántica) de ciertos usos de la lengua, han sugerido una mayor atención en la elaboración de ejercicios gramaticales, evitando que el alumno elaborara oraciones gramaticalmente correctas pero con una falta de significado coherente.

c) Los lingüistas han contribuido con análisis contrastivos que definitivamente han influido en la elaboración de gramáticas pedagógicas, ya que las similitudes o diferencias que una y otra lengua presentan afectan en la elaboración de la misma debido a su complejidad o semejanza interna de ambas lenguas.

Podemos concluir que el impacto de la lingüística moderna y las descripciones gramaticales presentadas en las gramáticas científicas han influido definitivamente en la elaboración de las gramáticas pedagógicas por ser las base o "cimiento" de las mismas, y las gramáticas pedagógicas serán la "interpretación" sencilla y accesible de la complejidad científica para diferentes tipos de auditorios, contribuyendo así a un mayor conocimiento y una mayor eficacia en la enseñanza-aprendizaje de una determinada lengua sin olvidar que el rol del profesor es indispensable como guía y modelo para el alumno.

CAPITULO IV. PROPUESTA: GRAMATICA PEDAGOGICA DE SUSTANTIVOS COMPUESTOS.

4.1 PROPUESTA DE TRABAJO DE TESIS

4.1.1 DESCRIPCION DE LA PROPUESTA DE GRAMATICA PEDAGOGICA.

Como se ha mencionado anteriormente, el propósito de la presente tesis es de proponer un modelo de gramática pedagógica para la enseñanza/aprendizaje de sustantivos compuestos del inglés. La clasificación en que ésta estará basada será de acuerdo a aquella propuesta por Bolinger (1968) y nos limitaremos a la clasificación número 1, es decir aquellos sustantivos compuestos por sustantivo más sustantivo, cumpliendo la función de sustantivos dentro de un enunciado. Se enfatizará la formación de los mismos tanto sintácticamente como fonológicamente (es decir de acuerdo a la acentuación de los mismos).

Se propondrán ejercicios en donde la intención será contrastar lo que sucede en el sistema del español con lo que ocurre en el sistema del inglés, teniendo como objetivo propiciar un aprendizaje (de acuerdo a Krashen, 1981) cognoscitivo de "input" comprensible y de análisis de ambos sistemas con énfasis en el sistema del inglés.

Algunos ejercicios serán contextualizados en situaciones significativas y enfatizarán las habilidades comunicativas de los alumnos. Tales ejercicios serán de solución de problemas, de opción múltiple, de paráfrasis, de uso de diagramas y diálogos. En cada ejercicio se dará una justificación del tipo del mismo y se explicará cuál será su objetivo principal.

Los ejercicios cubrirán tres fases indispensables:

- a) reconocimiento (identificación de los compuestos)
- b) pronunciación (acentuación de los compuestos)
- c) producción (elaboración de compuestos)⁸

Los ejercicios serán clasificados como series ⁹, es decir, la serie de ejercicios 1 cubrirá las tres fases anteriormente mencionadas dentro de un mismo contexto, cambiando el contexto, la serie de ejercicios 2 volverá a cubrir las tres fases y así sucesivamente.

De acuerdo a los resultados obtenidos del examen de preselección para ingresar a la Licenciatura de Enseñanza de Inglés, se ha considerado que el presente modelo sea de utilidad para promover la enseñanza de dichos sustantivos compuestos en el curso propedéutico para ingresar a la misma. Algunos de los contextos que se manejan en el curso propedéutico (el cual está basado en el libro titulado A Communicative Grammar Practice, por Leo Jones, (1991) serán tomados en cuenta para el diseño del modelo; sin embargo, no serán determinantes de acuerdo a la secuencia del mismo curso.

La manera en que se seleccionaron los sustantivos compuestos fue de acuerdo a:

- a) categorizaciones en cuanto a contextos limitados como, por ejemplo, aquellos sustantivos compuestos que forman parte del contexto de prendas de ropa cuando vamos de viaje a un lugar frío, cosas que cargamos cuando vamos de viaje, cosas que compramos en el supermercado, etc.

⁸ Los componentes del compuesto son proporcionados en los ejercicios previamente elaborados. No se espera que el alumno elabore compuestos que no haya escuchado o leído anteriormente.

⁹ Le llamamos "serie de ejercicios" debido a que cambiamos de contexto o situación.

b) a su dificultad para formar los sustantivos compuestos tanto sintácticamente como semánticamente y fonológicamente.

Estos dos puntos fueron tomados en cuenta de acuerdo a una consulta informal entre maestros hablante nativos y alumnos de la misma Licenciatura en Enseñanza de Inglés (3er. sem. 95-I y 6o. sem. 95-II)

4.1.2 PROPUESTA: EL MODELO

El presente modelo será dirigido a profesores que enseñen sustantivos compuestos a alumnos que quieran ampliar su conocimiento en cuanto a la formación de los mismos: sustantivo más sustantivo.

Se ha decidido elaborar dicho modelo debido a que

1) una gran mayoría de libros de texto no incluyen dicho aspecto como estudio detallado. Sin embargo, no podemos negar que tales sustantivos compuestos se encuentran dentro de lecturas, artículos o comprensiones auditivas aunque enfatizamos que no son parte de un estudio detallado de los mismos.

2) sería un apoyo didáctico para los alumnos del curso propedéutico para el ingreso a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés.

Debido a que hemos considerado el modelo como apoyo didáctico, hemos decidido que los ejercicios que diseñamos tengan un tiempo destinado a no más de 30 minutos.

Apoyándonos en la teoría cognoscitiva, hemos decidido que la mejor forma de presentar los sustantivos compuestos es por medio de esquemas explícitos, los cuales permitirán al alumno crear sus propias hipótesis y confirmarlas con los ejercicios diseñados.

A continuación se presentará el modelo y una breve explicación de cada tipo de ejercicio, explicando así cuál es el objetivo de los mismos.

4.1.3 EJEMPLIFICACION DE UN MODELO DE GRAMATICA PEDAGOGICA DE SUSTANTIVOS COMPUESTOS.

Para la presentación de la nueva información, consideramos que debe ser lo más explícita posible y hemos decidido hacer uso de diagramas o breves explicaciones; es decir, una presentación de manera deductiva.

Introduzca la siguiente explicación a los alumnos:

1) There are many ways to to make up compounds. We will concentrate on the most common way of making up noun compounds: NOUN + NOUN compounds. Observe the following:

It's a POT for TEA.

A

B

A for B
(noun) (noun)

It's a **TEA POT**

B A

B A

What kind of pot is it? It's a **TEA POT**

It's a **VEST** for **SAFETY**

A B

A for B

(noun) (noun)

It's a **SAFETY VEST**

B A

B A

What kind of vest is it? It's a **SAFETY VEST**.

(Tomado del libro Patterns of English 3, Using Compound Words, Collins, 1972, p. 5).

2) The following has to do with stress. Noun compounds are stressed on the first word of the compound to distinguish them as nouns from other parts of speech.

For example: **RAINCOAT** **SNOWBOOTS**

HAIR BRUSH **LADYBUG**

3) About spelling, it is important to point out that there are no specific rules, however, observe the following:

TOOTHBRUSH

TEAPOT

DOORSTEP

These words are very common

GOATSKIN

RIVERBED

HAIRBRUSH

These are short words, they may be written as one.

TEA-POT

COFFEE-CUP

APPLE CAKE

If you are in doubt, use a hyphen.

(Tomado del libro *Patterns of English 3, Using Compound Words*, Collins, 1972. p. 5).

Con esta presentación se espera que el alumno comience a familiarizarse con el proceso de sustantivos compuestos y "descubra" que a) algunos sustantivos compuestos se forman por el fenómeno de inversión; b) la acentuación de los sustantivos compuestos recae en la primera palabra; y c) la ortografía de los mismos varía. Es importante mencionar que no todos los sustantivos compuestos de sujeto + sujeto se forman por el fenómeno de inversión (aún queda mucho por estudiar y descubrir cómo muchos otros sustantivos compuestos se forman). Conforme los ejercicios se vayan presentando, el alumno formulará sus hipótesis y el profesor lo guiará en la formación de los mismos.

SERIE DE EJERCICIOS No. 1

Para que los alumnos comiencen a identificar los sustantivos compuestos, hemos decidido presentar un diálogo grabado - semiauténtico¹⁰- cuyo contexto se presenta en un aeropuerto. Una pareja se encuentra en la aduana y no encuentran sus pasaportes. Buscan entre sus cosas y uno de los locutores menciona los objetos que hay en sus bolsillos y en su bolsa de viaje. Todos los objetos son palabras compuestas (sustantivo más sustantivo). El alumno identificará y pronunciará la acentuación de palabras

¹⁰Es semiauténtico puesto que ha sido grabado por hablantes nativos del idioma inglés, pero diseñado con propósitos pedagógicos. En este caso ha sido modificado el léxico para presentar sustantivos compuestos como punto de interés.

compuestas. Se le proporcionará un ejercicio donde las palabras compuestas serán parafraseadas con el objetivo de que el alumno comience a comprender cómo son formadas sintácticamente y semánticamente.

(El diálogo fue tomado de *Ship? or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course*, Baker, 1977. p. 77. siendo adaptado para fines del presente trabajo de tesis).

A) *Play the following dialogue and ask students to identify, according to stress, the noun compounds they hear.*

(Mr. and Mrs. Tupman are at the airport. They have just got off the plane from Paris.)

Official: Passports, please!

Mr. Tupman: I think I've lost the passports, Poppy.

Mrs. Tupman: How stupid of you, Peter! Didn't you put them in your pocket?

Mr. Tupman: (emptying his pockets) Here's an address book...my cigarette case... a postcard...a pocket calculator...my car keys...a tooth pick

Mrs. Tupman: Oh, stop taking things out of your pockets. Perhaps you put them in the flight bag.

Mr. Tupman: (emptying the flight bag) Here's a newspaper...a bag of potato chips...a toothbrush...a bottle of hand lotion...a hair brush...a pair of bell bottoms...

Mrs. Tupman: Oh, stop pulling things out of the flight bag, Peter. These people are getting impatient.

Mr. Tupman: Well, help me, Poppy.

Mrs. Tupman: We've lost our passports. Perhaps we dropped them on the airplane.

Official: Then let the other passengers past, please.

Mr. Tupman: Poppy, why don't you help? You aren't being very helpful. Put the things in the flight bag.

Official: Your name, please?

Mr. Tupman: Tupman.

Official: Please, go upstairs with this policeman, Mr. Tupman.

B) Play the cassette again but now give the following information:

I. While listening, decide what stress provided is correct (the word with the stress is darkened) . Circle the correct answer.

A) **address** book

B) address **book**

A) **cigarette** case

B) cigarette **case**

A) **postcard**

B) **postcard**

A) **pocket** calculator

B) pocket **calculator**

A) **car** keys

B) car **keys**

A) **tooth** pick

B) tooth **pick**

A) **newspaper**

B) **newspaper**

A) **potato** chips

B) potato **chips**

A) **tooth** brush

B) **tooth** brush

A) **hand** lotion

B) **hand** lotion

- A) hair brush B) hair **brush**
- A) bell bottoms B) bell **bottoms**
- A) flight bag B) **flight** bag
- A) airplane B) airplane
- A) policeman B) **policeman**

C) Now listen again and notice that compound words have the stress on the first word. Write an accent mark (´) on the syllable that is stressed.

EXAMPLE: styrofoam cups

Enfatice la pronunciación de sustantivos compuestos con más ejemplos:

D) Here are some other words related to areas found in an airport. Listen to your teacher and decide which word receives the stress.

ticket counter

security check

observation deck

passport control

duty-free shop

flight information board

boarding room

customs control

information counter

passenger transfer vehicle

Proporcione el siguiente ejercicio:

E) From the dialogue, match the following list of compounds with the correct paraphrase (an idea expressed in other words).

- | | | |
|---------------------|-----|--|
| 1.- POSTCARD | ___ | It is a book to write addresses. |
| 2.- FLIGHT BAG | ___ | It is lotion for your hands. |
| 3.- NEWSPAPER | ___ | It is a case to keep cigarettes in. |
| 4.- ADDRESS BOOK | ___ | It is a card to post. |
| 5.- CIGARRETTE CASE | ___ | It is a paper with printed news. |
| 6.- HAND LOTION | ___ | It is a bag carried on a flight. |
| 7.- CAR KEYS | ___ | They are keys to open or close your car. |

F) Answer the following questions:

1.- What things did Mr. Tupman have in his flight bag?

2.- What are the equivalents in Spanish?

Con los ejercicios anteriores, familiarizaremos a los alumnos con la acentuación de sustantivos compuestos y el parafraseo de ellos, al hacerlo notará que existe un proceso a la inversa del español al inglés. Contrastará el significado en español de las mismas y el alumno notará que con estos pocos ejemplos, no existe una correspondencia uno a uno de tales compuestos, o usará las preposiciones DE, PARA y DEL para su equivalente. Es necesario que el alumno pronuncie cada compuesto correctamente para que así él mismo se dé cuenta de la diferencia en cuanto a acentuación de las palabras compuestas e identifique su función sintáctica dentro de un enunciado.

SERIE DE EJERCICIOS No. 2

Esta serie de ejercicios incluirá sustantivos compuestos que sean parte de la categoría de ropa. Como se mencionó anteriormente, algunos de los contextos se obtuvieron del libro A Communicative Grammar Practice por Leo Jones, 1991. Dicho libro se utiliza como material didáctico para el curso propedéutico para ingresar a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI). La situación que se seleccionó fue la de realizar un viaje a un país nórdico. Una pareja pide consejo sobre qué sería lo mejor para empacar.

Como primer ejercicio (a manera de juego de memoria), hemos decidido que el profesor muestre con dibujos pre-hechos, pronuncie y pegue en el pizarrón los dibujos del siguiente vocabulario :

A) Pronounce the following words as your teacher gives the model and:

- 1) observe the drawings your teacher shows*
- 2) put the stress on the appropriate word*
- 3) compare the Spanish equivalents*

(Se ha proporcionado la lista con sus equivalentes para uso del profesor)

SUITCASE	MALETA
GARMENT BAG	BOLSA DE VIAJE PARA TRAJES
VANITY CASE	NECESER
TOP HAT	SOMBRERO DE COPA ALTA
STOCKING CAP	GORRO DE LANA
SNOWBOOTS	BOTAS PARA LA NIEVE
SNOW SHOES	ZAPATOS PARA LA NIEVE
TENNIS SHOES	ZAPATOS TENIS

SADDLE SHOES	ZAPATOS CON DIBUJO DE HERRADURA DE LOS 50's
BATHROBE	BATA
COARSE BLANKET	MANTA GRUESA
PEA JACKET	CHAQUETA DE MARINERO (CRUZADO)
RAINCOAT	IMPERMEABLE
CAR COAT	ABRIGO CORTO
COAT DRESS	VESTIDO CRUZADO FORMAL
SUNDRESS	VESTIDO DE PLAYA
COCKTAIL DRESS	VESTIDO COKTAIL
SKI PANTS	MALLONES
PEDAL PUSHERS	PANTALONES PESCADOR
BERMUDA SHORTS	BERMUDAS
EVENING GOWN	VESTIDO LARGO DE NOCHE
NIGHT GOWN	CAMISON
SHIRT DRESS	CAMISON (EN FORMA CAMISERO)
VIEW CAMERA	CAMARA DE ESTUDIO FOTOGRAFICO
STATION WAGON	CAMIONETA
VITAMIN PILLS	VITAMINAS
ASPIRIN TABLETS	ASPIRINAS
FIRST AID MANUAL	GUIA DE PRIMEROS AUXILIOS
ELASTIC SUPPORT BANDAGE	VENDA
RUBBING ALCOHOL	ALCOHOL DEL 96'
INDUSTRIAL ALCOHOL	ALCOHOL INDUSTRIAL
ADHESIVE TAPE	CINTA ADHESIVA
SAFETY VEST	CHALECO DE SEGURIDAD

Es importante que el alumno reconozca que los equivalentes en español no corresponden uno a uno con el inglés y que las preposiciones DE o PARA y DEL son comunes en la traducción de este tipo de sustantivos compuestos. También la pronunciación de las palabras anteriores es fundamental para que el alumno refuerce los patrones de acentuación.

Proporcione la siguiente información:

B) My husband and I are going to Norway on vacation. It's winter time and we don't know what we should pack, carry and do. Could you give us some advice? Think over the given options and circle it. Do not forget to say why you chose that particular answer.

1.- What kind of luggage should we carry our things in?

A) a suitcase B) a garment bag C) a vanity case

2.- What clothing should my husband and I pack?

MEN'S CLOTHING:

A) a fur coat	B) a ski jacket	C) a raincoat
a bathrobe	a bathing suit	a business suit
a hunting cap	a stocking cap	a sunhat

WOMEN'S CLOTHING

- A) a **car** coat B) a **pea** jacket C) a **safari** jacket
a **coat** dress a **sundress** a **cocktail** dress
ski pants **pedal** pushers **bermuda** shorts
an **evening** gown a **shirt** dress a **night** gown
snowboots **tennis** shoes **saddle** shoes

3.- What kind of camera should we take?

- A) a **pocket** camera B) a **view** camera C) a **video** camera

4.- If we rent a car in Norway, what kind of car should we rent?

- A) a **motorcycle** B) a **tractor** truck C) a **station** wagon

5.- What sports should we play there?

- A) **baseball** B) **basket** ball C) **Ice** hockey

6.- What should we pack in our first-aid kit?

- A) **aspirin** tablets B) **vitamin** pills
first- aid manual **elastic** support bandage
rubbing alcohol **industrial** alcohol
adhesive tape a **safety** vest

Con los ejercicios anteriores, el alumno estará en una etapa de reconocimiento y reforzamiento de pronunciación (acentuación). Se espera que el alumno idealmente

pronuncie las palabras adecuadamente puesto que ya han sido introducidos los patrones de acentuación con la serie de ejercicios 1.

Con el siguiente ejercicio, el alumno producirá sustantivos compuestos y reforzará la memoria al proporcionarle el parafraseo del vocabulario anteriormente presentado.

C) Answer the following questions without looking back to the previous exercise and make up the noun compounds.

- 1.- What is a gown worn in the evening? _____
- 2.- What is a dress you can wear in the sun? _____
- 3.- What kind of pants are worn to ski? _____
- 4.- What is a coat for rain? _____
- 5.- What kind of boots are for snow? _____
- 6.- What kind of bag is for garments? _____
- 7.- What kind of camera is carried in your pocket? _____
- 8.- What is a manual for first-aid? _____
- 9.- What kind of gown is worn at night to sleep in? _____
- 10.- What kind of shoes are worn to play tennis? _____

En esta fase, el alumno ha llegado a la etapa de producción. El profesor guiará al alumno para parafrasear los sustantivos compuestos restantes, así él comprenderá la estructura profunda (significado) de los componentes de dichas palabras.

SERIE DE EJERCICIOS No. 3

A continuación se presentará otro tipo de ejercicios, los cuales el contexto será de "crear" listas de compras para el super. En esta etapa, el alumno reconocerá y producirá los

sustantivos compuestos que más pueda. Como primer ejercicio, sugerimos que el profesor muestre el siguiente dibujo y pida a los alumnos que escriban el número que corresponda a la palabra compuesta que el profesor mencione. Una vez que terminen el ejercicio, comprobarán si la "intuición" del alumno ayudó o no.



A) PALABRAS SUGERIDAS (Léalas en el presente orden):

- | | | |
|------------------|------------------|-----------------|
| 1. POTATO CHIPS | 2. CAR POLISH | 3. HAND SOAP |
| 4. SUGAR BOWL | 5. ICEBOX | 6. BEER MUG |
| 7. COFFEE CUPS | 8. HAND LOTION | 9. ORANGE JUICE |
| 10. APPLE SAUCE | 11. TOOTH BRUSH | 12. HAIR BRUSH |
| 13. HORSE RADISH | 14. SOYBEANS | 15. WINE CUPS |
| 16. MILK BOWL | 17. PINEAPPLE | 18. MUSK MELON |
| 19. WATERMELON | 20. ICE CREAM | 21. GRAPE FRUIT |
| 22. JAM JAR | 23. EGGPLANT | 24. HAIR BRUSH |
| 25. APPLE CAKE | 26. CREAM CHEESE | 27. SHOE POLISH |

En el siguiente ejercicio se le pedirá al alumno lo siguiente:

B) You are going to the supermarket and you have to make a shopping list so that you avoid buying unnecessary things. The goods you are buying are noun compounds. Put as many words together from the lists provided as you can and make up your shopping list.

POTATO	BOX	SHOE	BOTTLE	GLUE JAM	SOAP	
BOWL	HAND	BEER	BRUSH	CREAM	SUGAR	WATER
CUPS	TOOTH	PLUM	APPLE	MELON	RADISH	MILK
JAPAN	COFFEE	JUICE	MUSK	PINE	FRUIT	PLANT
HORSE	BEANS	ICE	CAR	GRAPE	SOY	EGG
POLISH	ORANGE	HAIR	LOTION	JAR	CHIPS	MUG
MIX	CAKE	CHEESE	SHOE	CEREAL		

El profesor formara pequeños grupos en pares y les dirá:

Now, compare your shopping list with a classmate's and add the items you "forgot" to include.

Con este ejercicio, trataremos de explotar la intuición que el alumno tenga y comprobará el orden de palabras al formar sus sustantivos compuestos. El maestro aprobará o corregirá las palabras que hayan formado e incluirá aquellas que no hayan "descubierto". Enfatizará nuevamente la acentuación de las palabras y reforzará el aprendizaje previo que el alumno haya logrado.

De la misma lista de palabras, entréguele una tarjeta al alumno que contenga un producto sin decirle a su compañero cual es, lo describirá sin hacer uso de ninguno de los elementos que forman al compuesto:

C) Choose one card your teacher will give you. It will include one of the items from the shopping list you have just made. Describe it to your classmate. You should not mention any of the elements the compound is made up of. Your classmate will have one minute to guess what item you are describing. No miming is allowed!

For example:

The word is: cereal box

It's an empty rectangular container and has something inside you may eat for breakfast. It is made of wheat and it has 8 vitamins.

A juicio del maestro, puede escoger los productos que desee. Sugerimos las siguientes palabras por ser fáciles de describir:

HAND SOAP	SHOE POLISH	CAR POLISH
TOOTH BRUSH	COFFEE CUPS	ORANGE JUICE
WATER MELON	ICE BOX	POTATO CHIPS
MUSK MELON	SOY BEANS	

Con este ejercicio, el alumno explotará una competencia comunicativa para explicar lo que el objeto es, el que lo escuche producirá el sustantivo compuesto que se desee y viceversa. Se presupone que se agilizará la memoria a corto plazo y quedará registrada en una memoria de largo plazo al comprender para qué son utilizados o qué son los sustantivos compuestos descritos por su compañero. El alumno confirmará su hipótesis de inversión al contrastarlos con los equivalentes en español, sin embargo, consideramos importante la siguiente información para sensibilizar a los alumnos con lo que sigue:

It is important to point out that certain noun compounds behave differently. Observe the following:

PURPOSE OF COMPOUND		CONTENTS OF OBJECTS
a coffee pot	<i>and</i>	a pot of coffee
a coffee cup	<i>and</i>	a cup of coffee
a wine glass	<i>and</i>	a glass of wine
a chocolate box	<i>and</i>	a box of chocolate
a wine bottle	<i>and</i>	a bottle of wine

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

a tool box and a box of tool
a water jug and a jug of water

The difference is that a coffee pot is a container for coffee, that is, we should not confuse the purpose with the contents of various objects of the compound. For example, it is not possible to say an empty pot of coffee, but an empty coffeepot is correct.

D) Use the example to help you complete the sentences:

EXAMPLE

(pot, tea) She needed a new tea pot because she had broken the old one.

They ordered a fresh pot of tea because the other one was cold.

- a. (pot, coffee) She broke a valuable _____
b. (pot, coffee) She made another _____ because some more guests arrived.
c. (bottle, medicine) The shelf was full of _____, most of them nearly empty.
d. (jar, jam) We bought some more _____ because our supply was nearly used up.
e. (bottle, wine) They decided to get a _____ to serve with dinner that night.
f. (box, chocolate) They threw away the _____ when they had eaten the chocolates.
g. (bottle, lemonade) The children wanted a _____ because they were thirsty.
h. (box, tool) The _____ had no tools in it.
i. (jug, water) An old broken _____ lay on the floor.
j. (tin, biscuit) The cupboard was full of empty _____ and she had no room for the _____ that she had just bought.

(Tomado del libro Patterns of English 3, Using Compound Words, Collins, 1972. p. 7).

Serie de ejercicios No. 4

El siguiente ejercicio ha sido adaptado al punto gramatical que el libro de *A Communicative Grammar Practice* trata en la unidad 8. Dicho punto gramatical es en cuanto a comparativos y hemos adaptado el mismo contexto: comparar animales en cuanto a tamaño, forma, etc. Hemos decidido crear este ejercicio con dibujos e integrarlos dentro de un enunciado completo, dando una cierta clave de lo que es el animal. Así el alumno asociará los dibujos representados en el compuesto con el mismo animal que se describa. Hemos considerado algunos de los animales más comunes que nos encontramos en lugares cotidianos como acuarios y el campo.

A) Here are some sentences that include some drawings that give you the "cue" to discover what compound we are asking you to write down. What is the animal we are talking about? Ask your teacher to confirm your ideas.

1.- You can see



+



s in humid areas. They

are green and very small. It is a _____

2.- It is said that if you find a



+



it

will bring you good luck. It is a _____

3.- We usually say we should work hard as a



+



. It is a _____

4.- This is a large, narrow-bodied, four-winged insect. What is

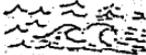


+



. It is a

5.- You can find this beautiful



+



in

aquariums. It is small with a horse-like face and is tremendously fragile. It is a

Es tarea del profesor enfatizar la acentuación de los sustantivos compuestos para seguir reforzando que ésta es la forma en que los alumnos distinguirán tales compuestos de otras partes de la oración.

Ya que el alumno ha reconocido y contrastado con su lengua materna cuales son los sustantivos compuestos que se han sugerido, el siguiente ejercicio reforzará el conocimiento en cuanto a comparativos utilizando compuestos en la categoría de animales en este caso.

B) Answer the following questions and say why you decided on your answers.

1.- Do you think a lady bug is the same size as a honey bee?

2.- Which is more beautiful: a lady bug or a sea horse?

3.- Which insects' wings are longer: a honey bee's or a dragon fly's?

4.- Do you think a tree frog is more slimy than a sea horse?

5.- Do you think a honey bee has the same number of wings as a lady bug?

Con este ejercicio presuponemos que se va a prestar a discusión y por lo tanto cuando los alumnos estén comparando cada uno de los animales, harán uso "semiautomático" de los

compuestos proporcionados. Así esperamos que queden aprendidos y almacenados en una memoria a largo plazo.

Serie de ejercicios No. 5

Con el siguiente ejercicio, consideramos que el proporcionar el parafraseo de los compuestos será significativo para los alumnos. Consideramos que seguirán reforzando y descubriendo más sustantivos compuestos al sensibilizarlos de la existencia de tal fenómeno, siendo la forma más común y económica en que los hablantes nativos de la lengua que aprenden se expresan.

A) In this text a number of phrases are printed in italics. They can be inverted into compounds. Re-state the passage using only compounds.

The *clerk of the store* checked the lists of materials. He counted the *panes of glass, panels for doors, handles for doors, switches for lights* and other smaller items. The *number on the lists* were exactly the same as the quantities in the store. The clerk telephoned the *manager of the factory* and told him that the materials were all in order. The manager told him that a new consignment of *goods from Manchester* would be arriving later in the week, and should be kept separate from the *goods which were to be sent to London*.

(Tomado del libro *Patterns of English 3, Using Compound Words*, Collins, 1972. p. 16).

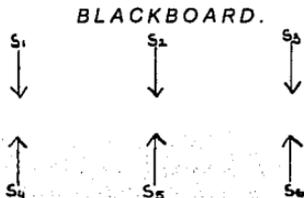
El objetivo de incluir este tipo de ejercicio, es que el maestro pueda apreciar una variedad amplia de tipos de ejercicios, además puede adaptar una lectura y parafrasearla para pedirle al alumno que forme los sustantivos compuestos de interés en un contexto determinado. Asimismo, se pueden escoger lecturas auténticas o semi-auténticas y pedirle a los alumnos el proceso a la inversa, y así el alumno practicará las fases de

reconocimiento, producción y acentuación que hemos observado al diseño de todos los ejercicios sugeridos.

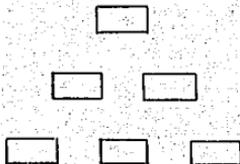
Para reforzar los compuestos del ejercicio anterior, sugerimos el siguiente juego:

B) THE GREAT PYRAMID GAME (BY ANGELINA ELIAS GUTIERREZ)

Write on full sheets of paper in full size letters the same compounds used in the text. Stick them on the board in such a way that you will turn them over and show one sheet at a time. Ask your students to make two horizontal rows, one facing the blackboard, and the other with their backs to the blackboard. You will have pairs working together:



the sheets of paper will be arranged in a pyramid-like shape:



Explain to your students that just one row will be able to look at the board and see the suggested compound (it will be the first sheet at the bottom left corner). These students have to explain what the compound is without mentioning any of the elements it is made up of or miming. The first pair who guesses what the compound is, will be the winner. Show the following card (from the bottom to the top) and continue with the same process, just move your students in such a way that the ones who were facing the board will be facing their classmates this time. The pair who guesses the top card (which is the hardest one), will be the winners.

Consideramos que este juego, es una forma amena de reforzar el aprendizaje de sustantivos compuestos. A la vez de que el alumno está explotando su potencial comunicativo, está manejando el plano de significado para poder explicar lo que es el compuesto. Es una situación real que probablemente el alumno enfrente cuando quiera formar un compuesto y no sepa cuales son los elementos que lo componen.

Serie de ejercicios No. 6

Finalmente, sugerimos el juego de AUCTION proporcionado por Mario Rinvolucrí (1984. p18-19) para un repaso general de los compuestos aprendidos de la presente propuesta. El profesor inicialmente tendrá que familiarizar a los alumnos con el vocabulario y frases que se presentan en tal contexto: to bid, auctioneer, a bid, hammer, Going, going, gone!

Pair the students off, and give each pair an auction sheet. Tell them that some of the compounds used in the sentences on the sheet are correct and some incorrect. They are to read through and decide which compounds are correct and which incorrect. In the auction that is to follow they are going to have to bid for compounds, the aim being to buy only correct compounds. Tell them each pair has \$5,000 U.S. for buying compounds and ask them to note down in the budget column of their auction sheets how much they are willing to

bid for a given compound. They may not spend more than \$5,000 U.S. in the auction. The winners of the auction are the pair with the most correct compounds and the most money left. (Before starting the auction tell the students you will not accept bids of less than \$200 U.S.)

START THE AUCTION.

A) Read out the first sentence in a lively, persuasive way, even if the compound happens to be wrong, and then ask for bids.

B) Keep the bidding moving fast to convey the excitement of an auction room.

C) When you come to the "going, going, gone" stage, be ready to accept last minute bids. When a sentence has been auctioned off, make sure students keep a note of the buyer and the amount in their 'bought' columns.

D) After each sale tell the group if the compound in the sentence was correct or not and in the latter case give the correct version.

E) Start the auction with the first sentence but then auction the rest of the sentences in random order-this heightens the feeling of expectancy.

(Instrucciones tomadas de Grammar Games, Cambridge, 1984. p.18-19).

AUCTION SHEET.

A) DECIDE IF THE FOLLOWING NOUN COMPOUNDS USED IN THE FOLLOWING SENTENCES ARE CORRECT OR INCORRECT. IF THEY ARE INCORRECT, SAY THE ADEQUATE FORM OF THE COMPOUND. IF TWO OPTIONS ARE GIVEN (A OR B) ARE GIVEN, CHOOSE ONE OPTION ONLY. IF THERE IS A QUESTION, ANSWER IT CORRECTLY.

	BUDGET	BOUGHT
1.- Could you pass that empty pot of tea?	_____	_____

- 2.- Truck tractors usually block the roads in México when building new roads. _____
- 3.- Cigars are usually kept in cases of cigars. _____
- 4.- Which one is correct:
a) pick tooth or b) tooth pick? _____
- 5.- What is a weight to put on papers? _____
- 6.- What is the difference in meaning between a wine bottle and a bottle of wine? _____
- 7.- My car has broken down and I could not find any tools in that box of tools! _____
- 8.- What is a houseboat?
a) a boat adequately equipped for living in.
b) a shed at the water's edge for storing boats. _____
- 9.- You can find sea horse at the aquariums. They are very beautiful _____

10.- "The store clerk checked the materials lists. He counted the glass panes, doors panels, doors handles and light switches and other items..."¹¹

¹¹Ver anexo 2 para clave de respuestas.

CONCLUSIONES

De acuerdo a como se desarrolló el trabajo de tesis, nuestras conclusiones las hemos dividido en tres grandes bloques, los cuales estarán correlacionadas en cuanto a la aparición de capítulos del mismo trabajo.

1.- Como se mencionó en la introducción, el fenómeno de composición en inglés es muy recurrente. En el español también existe tal fenómeno, sin embargo, ambos sistemas son diferentes y las formas para elaborar compuestos no coinciden uno a uno. Existen algunas de las categorías (de acuerdo a la categorización que propone Bolinger) que coinciden en cuanto a su forma sintáctica para elaborarlos, otras existen sólo en inglés y otras sólo en español como se demostró en la tabla 1. Es importante destacar que los compuestos que se mencionaron en español son rebuscados y tal vez poco comunes en nuestro acervo cotidiano, sin embargo, existen en el idioma y no podemos excluirlas como parte del presente estudio.

El fenómeno de composición en inglés es bastante abundante y requiere estudios más profundos para poder comprenderlo, no sólo desde el punto de vista sintáctico sino también desde los aspectos semántico y fonológicos y así tener más herramientas para poder reconocer, entender y enseñar tal fenómeno de una manera más detallada y eficaz.

2.- El objetivo del presente trabajo de tesis es de proporcionar un modelo para enseñar los sustantivos compuestos (sustantivo más sustantivo). Fue necesario involucrar la información con respecto a teorías de aprendizaje y tipos de gramáticas existentes. Conforme la investigación fue avanzando, decidimos que el aprendizaje de sustantivos compuestos involucrara un proceso cognoscitivo, ya que el alumno necesita familiarizarse con el proceso de una manera consciente y racional tanto en su forma sintáctica como semántica y fonológica (acentuación).

CONCLUSIONES

De acuerdo a como se desarrolló el trabajo de tesis, nuestras conclusiones las hemos dividido en tres grandes bloques, los cuales estarán correlacionadas en cuanto a la aparición de capítulos del mismo trabajo.

1.- Como se mencionó en la introducción, el fenómeno de composición en inglés es muy recurrente. En el español también existe tal fenómeno, sin embargo, ambos sistemas son diferentes y las formas para elaborar compuestos no coinciden uno a uno. Existen algunas de las categorías (de acuerdo a la categorización que propone Bolinger) que coinciden en cuanto a su forma sintáctica para elaborarlos, otras existen sólo en inglés y otras sólo en español como se demostró en la tabla 1. Es importante destacar que los compuestos que se mencionaron en español son rebuscados y tal vez poco comunes en nuestro acervo cotidiano, sin embargo, existen en el idioma y no podemos excluirlos como parte del presente estudio.

El fenómeno de composición en inglés es bastante abundante y requiere estudios más profundos para poder comprenderlo, no sólo desde el punto de vista sintáctico sino también desde los aspectos semántico y fonológicos y así tener más herramientas para poder reconocer, entender y enseñar tal fenómeno de una manera más detallada y eficaz.

2.- El objetivo del presente trabajo de tesis es de proporcionar un modelo para enseñar los sustantivos compuestos (sustantivo más sustantivo). Fue necesario involucrar la información con respecto a teorías de aprendizaje y tipos de gramáticas existentes. Conforme la investigación fue avanzando, decidimos que el aprendizaje de sustantivos compuestos involucrara un proceso cognoscitivo, ya que el alumno necesita familiarizarse con el proceso de una manera consciente y racional tanto en su forma sintáctica como semántica y fonológica (acentuación).

En cuanto a la información de gramáticas, decidimos que el modelo fuera un tipo de gramática pedagógica dirigida a maestros que enseñen los sustantivos compuestos a alumnos que formen parte del curso propedéutico para ingresar a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (por las razones inicialmente mencionadas). El maestro juega un papel muy importante como guía para aceptar o refutar las hipótesis que los alumnos formulen al estudiarlos. Si el profesor comprende en su totalidad la información, él mismo podrá tener la capacidad de orientar a los alumnos para formar "nuevos" sustantivos compuestos. También, tanto los maestros como los alumnos desarrollarán la capacidad de identificar sustantivos compuestos en un contexto determinado (en un texto, una comprensión auditiva, o en una conversación auténtica) ya sea por su forma o por su acentuación. Es decir, ya no existirá ese cuestionamiento sobre qué parte de la oración es un determinado compuesto o cómo está formado. Podrá analizar la relación de los elementos que los componen para aproximarse a un entendimiento de su significado.

3.- Los tipos de ejercicios que sugerimos en este trabajo de tesis han sido contrastivos, analíticos y significativos. La forma en que se presentó la información fue de la manera más sencilla para propiciar una comprensión más eficaz. Algunos tipos de ejercicios se elaboraron de acuerdo a aquellos sugeridos en el proyecto de tesis de Verónica Mendoza Valdés (1993). Decidimos que cada serie de ejercicios (3) presentaran 3 fases fundamentales:

- a) reconocimiento (identificación de los compuestos)
- b) pronunciación (acentuación de los compuestos)
- c) producción (elaboración de compuestos guiado)

La razón por la que sugerimos dichas fases fue porque consideramos que son las etapas que el alumno necesita para llegar a reconocer, elaborar, e "idealmente" producir sus

propios sustantivos compuestos (en la categoría sustantivo más sustantivo). Sugerimos un reconocimiento de los mismos, puesto que sabemos que no sólo existen sustantivos compuestos, sino también otros compuestos como preposiciones, adverbios, conjunciones, pronombres compuestos, etc. El aspecto fonológico (acentuación) fue fundamental para que la primera fase se lograra, si se le propicia al alumno la capacidad para identificar la acentuación de los mismos, entonces no presentará dificultad para distinguir los sustantivos compuestos de otros tipos de compuestos (como lo serían los verbos compuestos donde su acentuación recae en la segunda palabra). La etapa de producción fue guiada de alguna manera, puesto que no podemos arbitrariamente proporcionar ejercicios donde el alumno tal vez produjera compuestos que no pertenecieran a la categoría de interés.

Por último, consideramos que el presente trabajo de tesis es una aportación importante, puesto que empezamos a sensibilizar tanto a profesores como a alumnos sobre la existencia de este punto que es tan ampliamente ignorado en nuestros cursos de inglés formando una parte tan importante del idioma inglés. Consideramos que el estudio de sustantivos compuestos requiere un estudio más amplio y proponemos seguir investigando sobre tal fenómeno sobre aspectos del cómo un hablante nativo es capaz de comprender un sustantivo compuesto nuevo y poderlo usar sin dificultad semántica; también, cuál de las dos etapas, producción o percepción, se antepone a cuál para lograr un mejor y más eficaz uso de los mismos; y finalmente, cuáles son los elementos morfo-sintácticos que el hablante nativo se rige para crear un nuevo sustantivo compuesto. Estas tres áreas, semántico, sintáctico y fonológico han sido discutidas a lo largo del presente trabajo de tesis y es de gran interés continuar una investigación para poder comprender más ampliamente el fenómeno de sustantivos compuestos del idioma inglés.

ANEXO 1

Cabe mencionar que como ejemplo de la falta de conocimientos de los alumnos sobre el tema de sustantivos compuestos, existe un examen de admisión para la Licenciatura en Enseñanza de Inglés denominado Examen de Preselección para Ingresar a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. En dicho examen, existen dos secciones donde se evalúa el uso de sustantivos compuestos (secciones C1 y C2) y cuyo formato de ejercicios de la primera sección es de opción múltiple, esto es, reconocimiento de formación de sustantivos compuestos; y la segunda es de llenar espacios, es decir, se evalúa la producción de sustantivos compuestos.

Al obtener los resultados de los exámenes tomados por 242 alumnos en marzo del año 1995, en las secciones de sustantivos compuestos el porcentaje que no aprobaron ambas secciones fue sorprendentemente del 51.6% en la primera sección y del 71.9% en la segunda. Esto nos demuestra que el aprendizaje de sustantivos compuestos ha sido mínimo y que por consiguiente merece atención para averiguar el cómo enseñar tal fenómeno de composición en inglés. (Los porcentajes mínimos establecidos por el departamento de inglés de la ENEP-Acatlán para aprobar la primera sección, C1, fue del 60%, y del 52% en la segunda sección, es decir la sección C2.)

ANEXO 2

RESPUESTAS A LOS EJERCICIOS SUGERIDOS.

Serie de ejercicios No. 1

I.- A) y C) Identificación de palabras compuestas del diálogo y acentuación deseada.

Pássports

Adrèss book

Cígarrette case

Póstcard

Pöcket calculator

Cár keys

Tóoth pick

Flíght bag

Néwspaper

Potáto chip's

Tóoth brush

Hánd lotion

Háir brush

Béll bottoms

'Airplane

Políceman

B) Opciones correctas:

1.- a	2.- a	3.- b
4.- a	5.- a	6.- b
7.- b	8.- a	9.- b
10.- b	11.- a	12.- a
13.- b	14.- b	15.- b

D) ticket counter
security check
observation deck
passport control
duty-free shop
flight information board
boarding room
customs control
information control
passenger transfer vehicle

E) Parfraseo (orden en columna):

4; 6; 5; 1; 3; 2; 7

F) Cosas que el señor Tupman traía en su bolsa de viaje:

1) a newspaper; a bag of potato chips; a tooth brush; a bottle of hand lotion; a hair brush; a pair of bell bottoms.

2) periódico; una bolsa de papas fritas (Sabritas); un cepillo de dientes; crema para las manos; un cepillo para el cabello; un par de pantalones acampanados (ó de campana).

Serie de ejercicios No. 2

I.- A) Acentuación y comparación en español.

'SUITCASE

MALETA

'GARMENT BAG

BOLSA DE VIAJE PARA TRAJES

'VANITY CASE

NECESER

'TOP HAT

SOMBRERO DE COPA ALTA

'STOCKING CAP	GORRO DE LANA
'SNOWBOOTS	BOTAS PARA LA NIEVE
'SNOW SHOES	ZAPATOS PARA LA NIEVE
'TENNIS SHOES	ZAPATOS TENIS
'SADDLE SHOES	ZAPATOS CON DIBUJO DE HERRADURA DE LOS 50's
'BATHROBE	BATA
'COARSE BLANKET	MANTA GRUESA
'PEA JACKET	CHAQUETA DE MARINERO (CRUZADO)
'RAINCOAT	IMPERMEABLE
'CAR COAT	ABRIGO CORTO
'COAT DRESS	VESTIDO CRUZADO FORMAL
'SUNDRESS	VESTIDO DE PLAYA
COCKTAIL DRESS	VESTIDO COCKTAIL
'SKI PANTS	MALLONES
'PEDAL PUSHERS	PANTALONES PESCADOR
BERMUDA SHORTS	BERMUDAS
'EVENING GOWN	VESTIDO LARGO DE NOCHE
'NIGHT GOWN	CAMISON
'SHIRT DRESS	CAMISON (EN FORMA CAMISERO)
'VIEW CAMERA	CAMARA DE ESTUDIO FOTOGRAFICO
'STATION WAGON	CAMIONETA
'VITAMIN PILLS	VITAMINAS
'ASPIRIN TABLETS	ASPIRINAS
'FIRST AID MANUAL	GUIA DE PRIMEROS AUXILIOS
ÉLASTIC SUPPORT BANDAGE	VENDA
'RUBBING ALCOHOL	ALCOHOL DEL 96'
INDUSTRIAL ALCOHOL	ALCOHOL INDUSTRIAL

ADHESIVE TAPE

SAFETY VEST

CINTA ADHESIVA

CHALECO DE SEGURIDAD

B) Permita que los alumnos escojan sus respuestas y discuta sus opciones.

C) 1.- evening gown

2.- sun dress

3.- ski pants

4.- raincoat

5.- snowboots

6.- garment bag

7.- pocket camera

8.- first-aid manual

9.- night gown

10.- tennis shoes

Serie de ejercicios No. 3.

A) Las palabras deben leerse en el orden que se ha proporcionado.

B) Listas de compras: posibles combinaciones.

cereal box

hair brush

hand soap

sugar bowl

tooth brush

horse radish

water melon

car polish

japan plum

apple juice

musk melon

soy beans

coffee cups

eggplant

hand lotion

orange juice

shoe polish

potato chips

beer mug

grape fruit

ice cream	water jar
milk bowl	glue mix
pineapple	jam jar
cheese cake	wine bottle
glue bottle	water jar

C) A juicio del profesor, escogerá los compuestos que crea más pertinentes.

D) Combinación de compuestos de acuerdo a su propósito y función.

- a) coffee jug
- b) jug of coffee
- c) bottles of medicine
- d) jars of jam
- e) bottle of wine
- f) chocolate box
- g) bottle of lemonade
- h) tool box
- i) water jug
- j) biscuit tins; tins of biscuit

Serie de ejercicios No. 4

A) Denotación y reconocimiento de los compuestos por medio de dibujos.

- 1.- tree frog
- 2.- lady bug
- 3.- honey bee
- 4.- dragon fly
- 5.- sea horse

B) Permita sugerencias libres sin olvidar discutir las razones de la selección de los estudiantes.

- 1.- Una abeja es más grande que una catarina.
- 2.- Tal vez los alumnos elijan un caballito de mar, sin embargo, acepte el gusto de los alumnos.
- 3.- Las alas de una libélula son más grandes que las de una abeja.
- 4.- Una rana (verde) es más viscosa que un caballito de mar.
- 5.- Una abeja tiene el mismo número de alas que una libélula.

Serie de ejercicios No. 5

A) De parafraseo a sustantivos compuestos.

Store clerk; glass panes; door panels; door handles; light switches; list numbers; factory manager; Manchester goods; London goods.

B) De acuerdo al criterio del profesor, seleccionará los compuestos que él crea pertinentes en base al ejercicio anterior.

Serie de ejercicios No. 6 (REPASO GENERAL)

A) Respuestas a la hoja de subasta.

- 1.- Incorrecta. Debe ser "tea pot".
- 2.- Correcta.
- 3.- Incorrecta. Debe ser "cigar cases"

4.- b) tooth pick

5.- paper weight

6.- El "wine bottle" está vacío (propósito del compuesto)

El "bottle of wine" está lleno (contenido del objeto).

7.- Incorrecto. Debe ser "tool box".

8.- La opción correcta es (a)

9.- Correcto.

10.- Incorrecto. Debe ser "lists of materials", "door panels" y "door handles"

BIBLIOGRAFIA.

Atkinson, Kilby y Roca: FOUNDATIONS OF GENERAL LINGUISTICS. Oxford University Press, Londres, 1989.

Baker, Ann: SHIP OR SHEEP? An Intermediate Pronunciation Course. Cambridge University Press, Cambridge, 1977.

Bauer, Laurie: INTRODUCING LINGUISTIC MORPHOLOGY. Cambridge University Press, Londres, 1968.

Bolinger, Dwight: ASPECTS OF LANGUAGE, Oxford University Press, Oxford, 2nd ed. 1968.

Brumfit, C.J. y Johnson, K.: THE COMMUNICATIVE APPROACH TO LANGUAGE TEACHING. Oxford University Press, Londres, 1979.

Burchfield, Robert, INTRODUCING LINGUISTIC MORPHOLOGY. Cambridge University Press, Cambridge, 1985.

Celce-Murcia, Marianne y Larsen-Freeman, Diane: THE GRAMMAR BOOK: AN ESL-EFL TEACHER'S COURSE. Newbury House, Rowley, Mass., 1983.

Celce-Murcia, Marianne y Mc Intosh Lois: TEACHING ENGLISH AS A SECOND OR FOREIGN LANGUAGE. Newbury House Publishers. Rowley, Mass., 1969.

Choreño Hernandez, Araceli y Sanchez Trujillo, Aydeé: COMPOSICION, FRECUENCIA Y DISPONIBILIDAD DE LA FRASE NOMINAL EN INGLES EN LA INGENIERIA DE ALIMENTOS HUMANOS. (Tesis de Licenciatura), UNAM - ENEP - Acatlán. México, 1994.

Ciliberti, Anna: "Il cocetto di Grammatica Pedagogica" en GRAMMATICA E INSEGNAMENTO COMUNICATIVO. Edizione Scolastiche Bruno Mandadori, Roma, 1987.

Corder, S. P.: "Pedagogic Grammars" en INTRODUCING APPLIED LINGUISTICS. Penguin Education, Londres, 1973.

Crystal, David: THE CAMBRIDGE ENCYCLOPEDIA OF LANGUAGE, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.

Gleason, H.A.: AN INTRODUCTION TO DESCRIPTIVE LINGUISTICS. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1965.

Gonzalez Peña, Carlos: MANUAL DE GRAMATICA CASTELLANA. Manuales Prácticos. Editorial Patria, S. A. de C.V., México, 1993.

Hill, Archibald: INTRODUCTION TO LINGUISTIC STRUCTURES. Harcourt, Brace & World, Inc. University of Texas, 1958.

Hymes, D. Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1974.

Jones, Leo: A COMMUNICATIVE GRAMMAR PRACTICE. Cambridge University Press, Cambridge, 1992.

Krashen, Stephen D.: SECOND LANGUAGE ACQUISITION AND SECOND LANGUAGE LEARNING. Oxford Pergamon, Oxford, 1981.

Lehman, C.: "Second Language Acquisition and Second Language Learning", Journal of Linguistics. V. 24, No. 1, 1988.

Littlewood, William: COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING. AN INTRODUCTION. Cambridge University Press, Cambridge, 1985.

Lyons, John: INTRODUCTION TO THEORETICAL LINGUISTICS. Cambridge University Press, Cambridge, 1969.

----- LANGUAGE AND LINGUISTICS. Cambridge University Press, Cambridge, 1981.

Marín, Mario: GRAMÁTICA ESPAÑOLA. Editorial Progreso, S.A., México, 1992.

McArthur, Tom: USING COMPOUND WORDS. Collins Clear-Type Press, Inglaterra, 1972.

Mendoza Valdés, Verónica: EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA. (Tesis de Licenciatura), UNAM - ENEP - Acatlán, México, 1993.

Nobblit, J. S.: "PEDAGOGICAL GRAMMAR" en INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS. V. 10, No. 4, 1972.

O'Grady, William: PRINCIPLES OF GRAMMAR AND LEARNING. University of Chicago, Chicago, 1987.

Prabhu, N. S.: SECOND LANGUAGE PEDAGOGY. Oxford University Press, Oxford, 1987.

Palmer, Frank: GRAMMAR. Penguin, 2a. ed. Londres, 1984.

Potter, Simeon: LANGUAGE IN THE MODERN WORLD. Oxford University Press, Oxford, 1975.

Quirk, R., Leech, G, y Svartvik, J. : A GRAMMAR OF CONTEMPORARY ENGLISH. Longman, Londres, 1974.

Rinvolucrí, Mario: GRAMMAR GAMES: Cognitive, affective and drama activities for EFL students. Cambridge University Press, Cambridge, 1984.

Rivers, Wilga M.: COMMUNICATING NATURALLY IN A SECOND LANGUAGE: THEORY AND PRACTICE IN LANGUAGE TEACHING. Cambridge University Press, Cambridge, 1983.

Roulet, Eddy: LINGUISTIC THEORY, LINGUISTIC DESCRIPTION AND LANGUAGE TEACHING. Longman, Londres, 1979.

Rutherford, W. E.: "ASPECTS OF PEDAGOGICAL GRAMMAR" en APPLIED LINGUISTICS V. 1 No. 1, 1980.

Saporta, Sol: "SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL GRAMMARS". THE EDINBURGH COURSE IN APPLIED LINGUISTICS. V. 1. Oxford University Press, Londres, 1973.

Stern, H. H.: ISSUES AND OPTIONS IN LANGUAGE TEACHING. Oxford University Press, Londres, 1992.

----- UNDAMENTAL CONCEPTS OF LANGUAGE TEACHING Oxford University Press, Londres, 1983.

THE MACMILLAN VISUAL DICTIONARY. MacMillan Publishing Company, Nueva York, 1992.