



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ACATLÁN**

**“LA BUSQUEDA DE SIGNIFICADOS EN INGLÉS COMO  
LENGUA EXTRANJERA, POR MEDIO DE LA RELACIÓN  
SUJETO-PREDICADO COMO PALABRAS DE CONTENIDO EN  
LA COMPRESION AUDITIVA EN NIVELES BÁSICOS”**

**TESINA**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS**

**PRESENTA**

**GABRIEL GARCÍA LUGO**

**Asesor: Mtra. MARÍA DE LOS ÁNGELES BARBA CAMACHO**

FEBRERO, 2016



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

**Dedico este trabajo a mi madre.**

**Ejemplo de fortaleza, amor y entusiasmo**

## **Agradecimientos**

**A ustedes, mi madre, mis hermanos y amigos queridos, por su apoyo incondicional.**

**A usted, mi asesora Mtra. Ángeles Barba por sus consejos, por su disposición y por el gran apoyo para el desarrollo de este trabajo.**

**A mis Sinodales Mtra. Cristina Borja, Mtra. Emma Navarrete, Lic. Jesús Galván y Lic. Santos Casimiro que con sus observaciones ayudaron al perfeccionamiento de este trabajo.**

**A mis maestros y guías de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés que me formaron como profesor de inglés y me proporcionaron las herramientas indispensables que aplico dentro y fuera del salón de clases.**

**A mis alumnos que día a día me motivan a ser mejor maestro para ellos.**

## **Gracias**

**Objetivos**

**Introducción**

<b>Capítulo 1. Marco teórico</b>	<b>1</b>
1.1 Aspectos Lingüísticos .....	1
1.1.1 Chomsky	
1.1.1.1 Componentes gramaticales	
1.1.2 Gramática Generativa Transformacional	
1.1.3 Definición de sujeto y predicado	
1.2 Aspectos pedagógicos sobre la enseñanza de lenguas .....	7
1.2.1 Constructivismo	
1.2.1.1 Teoría de aprendizaje de Vigotski	
1.2.1.2 Zona de Desarrollo Próximo	
1.3 Definición de comprensión .....	15
1.3.1 Comprensión auditiva	
1.3.1.1 Didácticas en la comprensión auditiva	
1.3.1.1.1 <i>Visión metodológica para la comprensión auditiva</i>	
1.3.1.1.2 <i>Modelos de proceso de comprensión auditiva</i>	

<b>Capítulo 2. Las palabras en la transmisión de mensajes a través de la</b>	
exploración histórica, morfológica y sintáctico-semántica entre	
el español y el inglés	23
2.1 La búsqueda del significado .....	23
2.2 Descripción de la lengua española .....	24
2.2.1 Aspectos histórico-culturales del idioma español	
2.2.2 Jerarquización de palabras en español	
2.2.3 Descripción sintáctico-semántica del español	
2.3 Descripción de la lengua inglesa .....	32
2.3.1 Aspectos histórico-culturales del idioma inglés	
2.3.2 Jerarquización de palabras en inglés	
2.3.3 Descripción sintáctico-semántica del inglés	
2.4 Análisis contrastivo entre español e inglés .....	40
2.4.1 Histórico	
2.4.2 Morfológico	
2.4.3 Sintáctico-semántico	
2.4.4 Interpretación	
 <b>Capítulo 3. Estrategia de búsqueda de significados para la identificación</b>	
de palabras de contenido en la comprensión auditiva del inglés	
en niveles básicos	47
3.1 Manejo de estructuras semánticas .....	47
3.2 Sujeto y predicado en palabras de contenido en la comprensión	

auditiva..... 49

3.2.1 Identificación de palabras de contenido en inglés en el aula

3.2.2 Presentación de palabras de contenido al estudiante

de inglés como lengua extranjera

**Conclusiones generales** .....55

**Referencias**

## **Objetivos**

La comprensión auditiva es un elemento integral para el proceso comunicativo. En este trabajo se abordarán con detenimiento los aspectos lingüísticos y pedagógicos que conciernen a la identificación de palabras de contenido en la relación sujeto y predicado en la comprensión auditiva dentro del aula.

### **Objetivo general**

Realizar un análisis exhaustivo sobre la utilización de la relación sujeto-predicado como palabras de contenido en la comprensión auditiva, en niveles introductorios del idioma inglés como lengua extranjera.

### **Objetivos específicos**

- Definir la relación sujeto-predicado utilizando la Gramática Generativa Transformacional de Chomsky.
- Fundamentar la cuestión pedagógica con base en planteamientos teóricos relacionados con el constructivismo.
- Relacionar el aspecto social del aprendizaje a través de la teoría de Vigotski.
- Definir la comprensión auditiva.
- Identificar palabras de contenido dentro de la oración.
- Identificar palabras de contenido y su función dentro del mensaje.
- Establecer la relación sujeto-predicado como palabras de contenido.



- Establecer la forma en que se aplicaría el uso de las palabras de contenido dentro del aula de clases de inglés como lengua extranjera.

Partiendo de este estudio monográfico se pretende contextualizar al docente y alumno en la generación de estrategias para la decodificación de mensajes orales.

## Introducción

La intención se vuelve sonido, el sonido se torna palabra, la palabra se crea en mensaje y el mensaje se conjuga en arte. Cada palabra es un arte, el arte de combinar sonidos, de nombrar al mundo, de dar forma a pensamientos. Los idiomas son arte por sí mismos; ellos surgen a lo largo de la historia a partir de la necesidad de creación, de significación. El ser humano visualiza el mundo y busca lograr una interpretación de todo lo que lo rodea. Por lo tanto, la comprensión de lo que el mundo le provee es el resultado que se manifiesta en imágenes que se mezclan para crear y definir cada objeto, cada acontecimiento, cada palabra.

Esta palabra se vuelve concepto, y a través de la producción de estos conceptos se desarrolla un proceso lingüístico en donde se externalizan, viajan y se interpretan. Su herramienta son los sonidos, que se unen y entrelazan para generar palabras, mismas que se producen en oraciones que dan como resultado ideas en la mente y se expresan en una musicalidad que alguien, de cualquier forma, interpretará para repetir el proceso y generar así, la comunicación.

Es así como en la comunicación, las dos partes, el generador de ideas y el receptor de las mismas, interactúan. La palabra hablada no tendría sentido sin un interlocutor, ya sea presente en una conversación o distante en grabaciones auditivas o visuales. Ese interlocutor lleva consigo la carga de la interpretación. Su comprensión, su capacidad de disgregar la palabra, asignarle significados a cada grupo de sonidos expuestos en palabras, hace que lo expresado por su contraparte tenga sentido.

Esta importancia es la que se expone al estudiante de lenguas extranjeras. Él conoce el funcionamiento de su lengua, ha desarrollado estrategias de manera empírica y las utiliza en la necesidad de comprender lo que le es comunicado y de esta forma, analizarlo y volverse un generador de mensajes. Cuando él se expone al aprendizaje de una lengua extranjera busca

realizar las conexiones empleadas por sí mismo en su propia lengua. Sin embargo, para él las palabras son sólo sonidos. Están presentes algunas similitudes con aquellas que emplea en su lengua, pero no hay palabras. Los sonidos no se conectan. En momentos ubica palabras pero sin significado; el mismo proceso puede durar tiempo, puesto que no logra realizar dichas conexiones entre las palabras y sus significados.

Partiendo de este punto, la comprensión auditiva se vuelve fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje de idiomas. El estudiante, al lograr reconocer palabras con significados, hace las conexiones necesarias y se sumerge en el idioma que está aprendiendo.

En consecuencia, en este trabajo se aborda la identificación de palabras de contenido en la relación sujeto y predicado en la comprensión auditiva desde tres aspectos: el lingüístico, el pedagógico y el metodológico en el proceso enseñanza-aprendizaje en nivel básico de inglés. En primer lugar, se considera el estudio realizado por Noam Chomsky y su Gramática Generativa Transformacional para el análisis estructural de la lengua, con el propósito de identificar a partir del aspecto sintáctico, cómo funciona la lengua, así como el establecimiento de la relación sujeto-predicado y los elementos que componen una oración.

Por otra parte, en el aspecto pedagógico, se contempla el trabajo de Lev Vigotski sobre el constructivismo y la Zona de Desarrollo Próximo para el trabajo de la comprensión auditiva en el aula, que en términos de enseñanza y desarrollo de esta habilidad; Ésta resulta imperante para el establecimiento de conexiones entre conocimientos previos y metas a alcanzar en la búsqueda de significados a través de palabras de contenido.

En el aspecto metodológico, se abarca el estudio sobre comprensión auditiva y la importancia que representan los métodos más representativos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se exponen, de igual forma, los modelos empleados para el análisis en el proceso de

comprensión, así como las estrategias necesarias para cada uno de los niveles de comprensión auditiva.

Posteriormente, se realiza un análisis contrastivo entre la lengua española e inglesa para establecer una comparación sobre la forma en que los mensajes son producidos en los dos idiomas. Se abarca así el desarrollo histórico, la estructura morfológica y sintáctico-semántica de los dos idiomas, el español por representar la referencia lingüística para el estudiante de inglés de habla hispana, y el de inglés por ser lengua meta.

Por último, se concluye con el tratamiento de significados, basado en los elementos expuestos en el desarrollo de esta investigación, en la relación sujeto y predicado para la comprensión auditiva, partiendo de la interacción entre sus elementos como palabras de contenido.

## Capítulo 1. Marco teórico

### 1.1 Aspectos Lingüísticos

El ser humano tiene la facultad del lenguaje y a lo largo de su vida va desarrollando sistemas de reglas que lo ayudan a relacionar sonidos y significados. Es así como las gramáticas se van adecuando a la evolución de cada lengua.

Noam Chomsky presenta estudios donde estipula que las gramáticas están intrínsecamente relacionadas a dicha evolución, donde la competencia del hablante y su actuación de una lengua específica determina la adecuación de dichas gramáticas.

En el aspecto lingüístico, es la lingüística descriptiva la que estudia y detalla las gramáticas de lenguas específicas, caracterizando de modo preciso la competencia adquirida por un hablante de esa lengua.

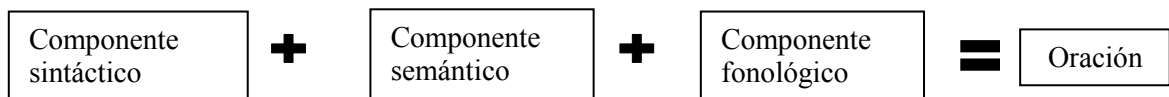
**1.1.1 Chomsky.** Noam Chomsky, en sus estudios lingüísticos, integró al individuo como referencia para el desarrollo del análisis de la estructura sintáctica, y no como las gramáticas tradicionales que se enfocaban únicamente en la sintaxis ya que excluían los aspectos y los cambios producidos por el hablante de una lengua. Chomsky entiende la teoría del lenguaje como “una teoría psicológica que intenta caracterizar la ‘innata facultad’ del lenguaje humana (sic)” (Chomsky, 1955 en Mc Gilvray, 2006:181).

Chomsky, de esta forma, utilizó al individuo como punto de partida para establecer una referencia sobre la propia estructuración sintáctica, y poder así explicar los cambios lingüísticos presentes derivados del uso de la lengua y la funcionalidad en el intercambio lingüístico. “Chomsky sostuvo que algunas gramáticas (...) son inadecuadas para las lenguas naturales y que

una gramática adecuada debería implicar, como mínimo, transformaciones” (Mc Gilvray, 2006:181).

El ser humano tiene la capacidad de interpretar el mundo y su entorno. Al nombrar cada una de sus partes genera mecanismos gramaticales que, a su vez, le ayuda a aprender una lengua producida por una necesidad de comunicación. Chomsky menciona que se puede considerar el aprendizaje de una lengua como el proceso de generar una gramática apropiada que vincula sonidos y significados de manera consciente (Chomsky, 2007).

**1.1.1.1 Componentes gramaticales.** De acuerdo con Islas (2005:37), La lengua se compone de tres niveles: Un nivel fonológico, uno sintáctico y el semántico. El componente sintáctico es importante para la generación de estructuras. El semántico da significado a dichas estructuras y finalmente, el componente fonológico permite que esas estructuras se hagan perceptibles para el oyente.



El componente sintáctico está constituido por una base que es el conjunto de reglas que generan las estructuras profundas y el componente categorial que define las relaciones gramaticales de los elementos de una cadena discursiva. Un lexicón que aporta información semántica y gramatical. El componente con capacidad generativa es el sintáctico porque los otros dos son interpretativos.

Además, la gramática, independiente del contexto, genera ahormantes. Los ahormantes funcionan como comodín léxico que se inserta en una frase y es reemplazado por artículos léxicos produciendo estructuras latentes (que determinan su interpretación semántica), y en consecuencia, transformaciones. Así mismo, la gramática contiene una serie de transformaciones;

la repetición de transformaciones en una estructura latente determina un ahormante que es en suma una estructura patente (que determina su interpretación fonética). Esta estructura es la base y las reglas transformacionales que constituyen la sintaxis (Islas, 2005:37).

La gramática contiene reglas fonológicas que no sólo se mueven en el ámbito de la sintaxis, estas reglas asignan a cada estructura patente una representación fonética en un alfabeto fonético universal. Además, contiene reglas que dan una interpretación semántica a cada par formado por una estructura latente y una estructura patente generada por la sintaxis (Chomsky, 2007:3). Para que una gramática sea aceptable deberán considerarse los cambios en la estructura latente dentro de la sintaxis.

Por ejemplo:

*“Christopher who designed the St. Paul Cathedral was finished in 1771.”<sup>1</sup>*

(Christopher Wren quien diseñó la Catedral de San Pablo fue terminada en 1771.)

Esta oración está sintácticamente bien construida de acuerdo con la estructura latente, sin embargo, es incorrecta por las relaciones léxicas que la hacen inapropiada y carente de lógica en su estructura patente; el aprendiente de la lengua (en este caso de inglés) refiere únicamente la gramática enfocada a la sintaxis sin tomar en cuenta el aspecto semántico de la misma; no percibe que el sujeto nominal *“Christopher Wren”* no presenta relación alguna con el resto de la oración que es *“fue terminada en 1771”*, por considerar al mismo la creación de la catedral. La elección de la oración subordinada no es correcta semánticamente. Si se contempla el aspecto semántico en la idea correcta se utiliza a *“la Catedral”* como sujeto nominal y *“Christopher Wren”* como sujeto de la oración subordinada:

---

<sup>1</sup>Respuesta proporcionada por estudiante de inglés de nivel básico intermedio en el uso de *Defining relative clauses*. Reactivo obtenido de Open Mind 3 (Wisniewska, 2014) : *“St. Paul’s Cathedral was designed by Christopher Wren. It was finished in 1771.”*

*“St Paul Cathedral, which was designed by Christopher Wren, was finished in 1771”*

(“La Catedral de San Pablo, que fue diseñada por Christopher Wren, fue terminada en 1771.”)

Por lo tanto, para que una oración logre alcanzar su propósito comunicativo, debe ser aceptable no sólo en su aspecto sintáctico sino también en el aspecto fonológico y semántico. Sin estos tres componentes, la idea que se desea transmitir pierde significación para el oyente y se interrumpe el proceso de la comunicación.

Es así como Chomsky presenta la Gramática Generativa transformacional (GGT), que explica cómo las oraciones y frases pueden ser construidas sin las restricciones de las gramáticas tradicionales, que se enfocan únicamente en el componente sintáctico en la transmisión de mensajes.

**1.1.2 Gramática Generativa Transformacional.** La Gramática Generativa Transformacional (GGT) surgió a partir del trabajo *Estructuras sintácticas* (Chomsky: 1974), que trataba de explicar las adecuaciones de un número infinito de oraciones en una lengua natural cuyo objetivo era explicar el aspecto combinatorio y computacional de las frases como ideas estructuradas.

La GGT establece que una lengua natural está conformada por un número infinito de oraciones y un conjunto de frases bien formadas al ser computacional por su estructura, y combinatorio por las relaciones establecidas entre un grupo de palabras. Las frases del lenguaje natural se separan en dos conjuntos infinitos: las frases bien formadas y las que no están bien formadas mismas que, a través de un conjunto de reglas, se caracterizan por generar frases bien formadas. Por esto, Chomsky concluye que la presencia de un número infinito de formaciones de frases excluye toda teoría de la estructura lingüística basada en los procesos de estados finitos. (Brickmon & Frank, 2010:106).



Por lo tanto, las gramáticas transformacionales permiten generar frases que unan las formas activas con las pasivas a través de reglas transformacionales. La fase inicial de la gramática generativa consistió en analizar las combinaciones de las reglas que son atribuidas a cada frase, y las oraciones gramaticales que surjan en determinado lenguaje, y reflejar las relaciones entre las mismas de acuerdo con la propia percepción del hablante oyente nativo de dicha lengua. Brickmon menciona que “Una gramática es descriptivamente adecuada si se describe correctamente la competencia intrínseca del hablante-oyente nativo ideal” (Brickmon & Frank, 2010:112).

Esto es, que las gramáticas tradicionales se encuentran limitadas a estructuras inamovibles que son incapaces de expresar generalizaciones que involucran los lenguajes naturales. El lenguaje natural sobrepasa o trasciende la gramática e incluye reglas que transforman dichas estructuras sintácticas inamovibles. (Islas, 2005). Así, las gramáticas generativas deben adecuarse a la competencia lingüística para no generar frases incoherentes, sin depender de la norma lingüística<sup>2</sup>. Entonces surgen dos conceptos, el de gramaticalidad y el de aceptabilidad.

El primero identifica al nivel de competencia que es el conocimiento que un hablante tiene de su lengua y el segundo, al nivel de actuación que es el uso real que dicho hablante hace en situaciones específicas. Un hablante nativo, alterna el criterio de gramaticalidad y aceptabilidad. Estos dos niveles se desarrollan en dos tipos de estructura: la estructura profunda, que refiere a la competencia lingüística como *artículo + nombre + adjetivo + verbo + nombre*, que genera la estructura superficial que es la actuación “*Laura bebió un vaso de agua*”. “Los símbolos con los

---

<sup>2</sup> La **norma lingüística** comprende una serie de rasgos gramaticales, o de reglas de uso de la gramática, que se entienden como parte del empleo correcto de una lengua determinada. La comunidad de los hablantes de dicha lengua acepta esas reglas como propias y las aplica sin mayor dificultad. Estas reglas comprenden tanto aspectos relacionados con la interpretación semántica o el significado social de las oraciones, hasta los aspectos sociolingüísticos, de estandarización y de política lingüística. (Pablo, 2011)

que opera una gramática formal no significan nada hasta que después alguien los interpreta” (Fblanco, 2008).

Por consiguiente, una gramática transformacional basa su estructura no sólo en las relaciones sintácticas en una oración, sino también en lo que ellas representan y la interpretación que estas puedan tener. Aquí el hablante juega un papel importante puesto que, en la evolución de la lengua, es el que hace modificaciones de acuerdo con su competencia y actuación. Y, conforme estas modificaciones sean continuas, entonces será considerada para incluirla en una estructura patente.

En el aprendizaje de idiomas, el que una gramática pueda ser flexible y que se puedan aceptar modificaciones ayuda a que el aprendiente de determinada lengua identifique los elementos sintácticos, semánticos y fonológicos como un todo, donde se incluye no sólo relaciones de sujeto y predicado, sino también las relaciones léxicas y el contexto o situaciones en las que están siendo utilizados, ayudándolo a comprender y utilizar los mecanismos y estrategias de comunicación empleados por un hablante nativo de la lengua en cuestión.

**1.1.3 Definición de sujeto y predicado.** El sujeto y predicado tienen una relación intrínseca. La Real Academia de la lengua dice que una oración es una estructura formada por un sujeto y un predicado (Real Academia Española, 2005).

El sujeto es una función sintáctica ejercida por la palabra o grupo de palabras de cuyo referente se predica algo (Española, s.f.) y se denomina a los elementos que tienen asignada esta función. Ejemplos: *Laura es alta. Es necesario que vengas.*

Éste se presenta como:

1. sujeto agente. Sujeto que designa a la entidad que realiza la acción denotada por el verbo: *El portero nos impidió el paso; El viento derribó el muro.*

2. sujeto paciente. Sujeto que designa a la entidad que recibe o padece la acción del verbo de su predicado: *Mi primo fue operado ayer; Se han construido nuevos chalés en mi barrio.*

El predicado es el segmento de la oración que predica algo del sujeto cuyo núcleo es algo que concuerda con el sujeto. Algunas oraciones tienen predicados no verbales, como las interjecciones “*¡Un poco larga esta película!*” (Española, s.f.), que no tienen función sintáctica y no son consideradas categorías gramaticales. (Real Academia Española, 2005).

En la comprensión auditiva, la competencia con la que cuenta cada hablante le permite, como oyente, identificar las estructuras y las relaciones léxicas dentro de cada oración o cada idea expresada, como quién realiza una acción, la relación entre palabras de función y de contenido, entre otras. La gramática generativa transformacional ayuda a identificar las relaciones léxicas que hace el hablante y, las estrategias de las que hace uso para comunicarse con éxito. El oyente siempre buscará identificar al sujeto y al predicado de forma automática en la estructura latente, al decodificar dicha información analiza si es correcta sintáctica y semánticamente y logra, de esta manera como resultado la comprensión.

De igual forma, el alumno aprendiente de inglés busca establecer estas conexiones en la lengua meta para lograr significación. Así, se contemplan aspectos pedagógicos específicos que lo llevarán de la mano para la obtención de este propósito.

## **1.2 Aspectos pedagógicos sobre la enseñanza de lenguas.**

Del mismo modo que Chomsky establece que las lenguas se desarrollan de forma innata y que los cambios realizados en la generación de mensajes dependen de la aceptabilidad por parte del oyente, en el contexto del salón de clase y en la adquisición de conocimientos, esta interacción se

manifiesta a través del contacto social; esta interacción resulta imperante para el desarrollo de la comprensión auditiva.

El propósito de la aplicación de una metodología en el aula es el de lograr que el aprendiente desarrolle habilidades en campos específicos de su vida, ya sean cognitivos o de destrezas. Para el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés, el uso del constructivismo aunado al trabajo de una Gramática Generativa ayudan al aprendiente a lograr la significación de los mensajes que se le están transmitiendo, es decir, a comprender de manera efectiva los mensajes que le trasmite un hablante de inglés para generar los resultados requeridos en situaciones específicas.

**1.2.1 Constructivismo.** El constructivismo se enfoca en el individuo quien le da un sentido personal a lo que aprende. Uno de los mayores exponentes de esta corriente es Jean Piaget (1966 en Marion & Burden, 2008:38) quien escribió ampliamente sobre el tema. Él propone que el aprendizaje debe considerarse como un esquema constructivo donde el individuo es dueño de su propio aprendizaje; el énfasis radica en el proceso de dicho aprendizaje más que en el resultado de lo que se aprende. “Dicha teoría sugiere que llegamos a conocer las cosas como resultado directo de nuestras experiencias personales, pero damos sentido a esas experiencias en distintos periodos de nuestra vida” (Marion & Burden, 2008:38). Estos procesos de aprendizaje se dan a lo largo de la vida y dependen de los desarrollos psico-cognitivos y biológicos de cada individuo.

En este sentido, Vigotski propone el constructivismo social como una alternativa para el logro de aprendizajes. Esta vertiente del constructivismo pone al individuo en el centro del proceso de aprendizaje. Sin embargo, los aprendizajes son adquiridos y modificados a través de la interacción con otros individuos, en un andamiaje que lo lleva a alcanzar logros. El resultado y

el proceso se enlazan para superar niveles de significación, obtener comprensión del mundo, y adaptación en un entorno social determinado (Díaz Barriga Arceo Frida, 2002:25).

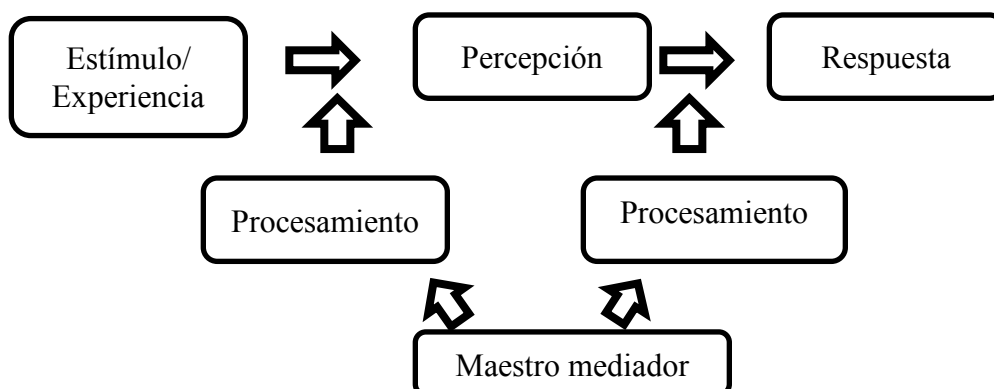
A este respecto, el constructivismo se visualiza como el aprendizaje en contextos sociales. El ser humano, como ente social, desarrolla y modifica sus esquemas de conocimientos basándose en la relación individuo-individuo, con el propósito de alcanzar un aprendizaje significativo. Dicho aprendizaje es el resultado de la combinación de dos elementos importantes. Primero, la relación que establece el aprendiente con el medio que lo rodea y la forma en que modifica su entorno; segundo, la interpretación del ambiente que lo rodea y la forma en que logra manipularlo. Díaz Barriga (2002:25) menciona que “el constructivismo postula la existencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno”.

Para el constructivismo, el aprendizaje es un proceso donde el mismo se produce cuando el individuo interactúa con su entorno, lo manipula, media con él, logra construir saberes, los interpreta y sabe qué hacer con ellos.

**1.2.1.1 Teoría de aprendizaje de Vigotski.** Lev Vigotski (1972 en Díaz, 2002) destacaba la importancia del lenguaje en la interacción con las personas, no sólo en el discurso, sino también los signos y los símbolos. Marion y Burden (2008:49) establecen que “por medio del lenguaje se transmite la cultura, se desarrolla el pensamiento y se realiza el aprendizaje”. A través del lenguaje, la interacción social juega un papel imprescindible para el logro de aprendizajes. El proceso es importante, pero no se desarrolla de manera individual.

El resultado y el proceso se conjugan para alcanzar niveles de significación, comprensión con el mundo y adaptación e incorporación en un entorno social determinado.

El constructivismo es la suma de los grandes paradigmas cognitivos y cognoscitivos cuyo modelo es el estímulo, procesamiento, percepción y respuesta, donde el maestro, a través de la mediación, lleva al alumno a la percepción adecuada y posteriormente a la respuesta deseada (Ganem, 2010:22).



Cuadro: Teoría cognitiva constructivista (Ganem, 2010:22)

Es en la mediación donde el estímulo/experiencia es dirigido por el profesor a través del procesamiento de información hacia la percepción del alumno para obtener una respuesta que represente un aprendizaje significativo.

Por otra parte, el constructivismo social se basa en tres premisas: la realidad, el conocimiento y el aprendizaje. *La realidad* del alumno se construye con las actividades cotidianas. Ésta es la manifestación propia de la cultura donde los individuos interpretan el mundo, lo conceptualizan y le otorgan significados en marcos sociales determinados. *El conocimiento* es un producto construido social y culturalmente. Es a través del contacto social como se construyen significados para dirigir el comportamiento hacia otras personas y las cosas. Por último, *el aprendizaje* es un proceso social. Se presenta no de forma individualizada sino a través de la interacción con otros individuos que sostienen un mismo objetivo y se desarrolla de manera organizada.

De esta forma, Vigotski desarrolla dos conceptos, el primero: “Mediación”. Dentro de esta interacción, es un mediador quien posee mayor conocimiento y encuentra formas de ayudar a otro a aprender, a pasar al siguiente grado de conocimiento o superar dicho grado. Este puede ser el padre, el profesor o compañeros competentes<sup>3</sup>. Es así como la mediación refiere al uso de “herramientas” que ayudan a la resolución de problemas. El segundo trata de una “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) que representa la fase por la cual el individuo se encuentra dentro del desarrollo de su aprendizaje.

**1.2.1.2 Zona de Desarrollo Próximo.** El aprendizaje no se da de forma simultánea, se construye; esta construcción de saberes se da a través de procesos donde el individuo descubre y manipula el conocimiento de su medio ambiente, involucra el lenguaje y conjuga saberes previos con saberes nuevos para amalgamarlos y conceptualizar el mundo que lo rodea. Los saberes previos o conocimiento previo adquieren importancia para relacionar lo ya conocido con los conocimientos por adquirir y lograr el aprendizaje significativo<sup>4</sup>. Vigotski plantea que para que el individuo logre aprendizajes significativos en el desarrollo de destrezas, habilidades y conocimientos, el aprendiente debe valerse de diversas herramientas que lo dirigen hacia la significación.

---

<sup>3</sup> El término “Competencia” es considerado como “la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos. Enfoque Centrado en Competencias (2014)

<sup>4</sup> “David Ausbel propuso el término “Aprendizaje significativo” para designar el proceso a través del cual la información nueva se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo. A esta estructura que recibe los nuevos conocimientos, Ausbel da el nombre de “concepto integrador”. El aprendizaje significativo se produce por medio de un proceso llamado asimilación. En este proceso, tanto la estructura que recibe el nuevo conocimiento como este conocimiento en sí, resultan alterados, dando origen a una nueva estructura de conocimiento” (García: 2010, de Osorio:2009)

Como parte de estas herramientas, el estudiante, como ente social, utiliza la cooperación cognitiva con sus compañeros y mentores para el aumento en su rendimiento en el desarrollo de habilidades y destrezas, si se aísla de toda forma cognitiva, su rendimiento disminuye. (Lipman, 2004).

En este contexto se plantea el proceso enseñanza-aprendizaje a través de elementos que sitúen al estudiante en las condiciones idóneas para alcanzar significaciones abstractas y al alcance de objetivos en el desarrollo de destrezas y conocimientos. Es entonces la Zona de Desarrollo Próximo (Calero Pérez, 2009) el proceso donde convergen diversos factores y personajes y se deben considerar, en primer lugar, los conocimientos previos.

La activación de conocimientos previos en el andamiaje secuencial de la adquisición de conocimiento es crítica para aprender. Es a través de dicha activación cuando el estudiante forma relaciones cognitivas de forma más efectiva, aprehende nuevas estructuras y establece conceptualizaciones más directas consigo mismo y con el mundo que lo rodea. En segundo lugar, se ubican los instrumentos que elevan el nivel de pensamiento del alumno; ellos representan las conexiones o relaciones de significado, y son a su vez generadores de significados. “Los conceptos y símbolos son también instrumentos que pueden mediar entre el individuo y el mundo.” (Lipman, 2004). Finalmente, se encuentra el concepto de mediación con la presencia de un agente mediador.

La mediación, de acuerdo con Wertsch (2007), está referida en la psicología en el sentido de estimulación. Él establece la mediación en dos vertientes: Una mediación explícita que es la asociación del reflejo condicionado del sujeto con el objeto a través de un instrumento, es decir, la incorporación de signos para la reorganización de acciones, y una mediación implícita donde el aprendiente establece una relación directa con el objeto basado en la conexión palabra



pensamiento, resultado de las concepciones propias del sujeto dentro de la abstracción del objeto, traducidas como conceptualizaciones del mundo.

Es muy importante la utilización del lenguaje mediacional para ayudar a sus alumnos a llegar a su zona de desarrollo próximo (ZDP) y a superarla [...] los profesores deberían plantear tareas que estén en un nivel superior a la capacidad actual del rendimiento de los alumnos.[...] Hay que señalar que el concepto de ZDP no implica que estos niveles de aprendizaje estén ordenados jerárquicamente. (Marion& Burden, 2008:73).

En términos particulares dentro del salón de clase, el docente se vuelve un instructor; actúa como un *recurso* que motiva y apoya al estudiante a alcanzar metas más lejanas de las que pudiera lograr si lo hiciese por sí mismo. Entonces, el rol del docente y de los compañeros en el contexto del aula es el de guía y participación activa respectivamente. A diferencia de la corriente conductista, el docente no es el dueño del conocimiento, él es una herramienta que ayudará al estudiante a alcanzar logros en su proceso de aprendizaje. De este modo, el docente como mediador debe contar con tres características:

- a) Se centra en el aprendizaje. Genera las condiciones propicias para que se dé el aprendizaje.
- b) Vincula los contenidos a las necesidades, intereses y experiencias cercanas al alumno.
- c) Logra que el alumno disfrute el aprendizaje y desarrolle estrategias que lo dirijan al auto aprendizaje.

Estas particularidades ayudan al docente a establecer los elementos necesarios para que se dé el aprendizaje y con el apoyo de herramientas en la mediación se pueden asentar dos zonas de desarrollo: una “zona de desarrollo real” y una “zona de desarrollo potencial”.

La “zona de desarrollo real” representa los conocimientos previos, lo que el alumno ya tiene establecido socioculturalmente y que ha ido desarrollando a través de la interacción con otros individuos en diferentes ambientes y que es la capacidad de realizar tareas. La “zona de desarrollo potencial” figura como el conocimiento que el aprendiente debe alcanzar. Esta zona es la representación de lo que el alumno debería tener como meta para lograr niveles de pensamiento elevados y manejo de habilidades estructuradas de manera efectiva, que se interpreta como el potencial que tiene cada individuo para realizar tareas con ayuda o apoyo de un mediador.

Es así como se desarrolla el concepto “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP). Esta zona es el espacio presente entre la “zona de desarrollo real”, y la “zona de desarrollo potencial”. El aprendizaje se da a lo largo de un andamiaje secuencial que dirige al estudiante hacia el siguiente nivel de aprendizaje. García (2010:87,88) subdivide la ZDP en dos categorías. La ZDP objetiva y la ZDP subjetiva.

La ZDP objetiva refleja lo que ya se ha mencionado, las relaciones semánticas y estructurales que han sido construidas cultural e históricamente, que en la vida diaria se presentan como algo “objetivamente construido” y que se definen como “patrones” que se instituyeron en la familia o en la escuela y definen lo que el alumno es “capaz de hacer” en cada fase de desarrollo.

Por otro lado, los alumnos presentan características personales y diferencias que representan distintos panoramas socioculturales, como el hombre de campo y el de ciudad. Sus diferentes contextos socioculturales llevan a deducir que los conocimientos previos se encuentran en frecuencias diferentes. Es entonces que se presenta la ZDP subjetiva donde deben considerarse

la realidad, el conocimiento, el aprendizaje, y la intersubjetividad<sup>5</sup> para el logro de significaciones efectiva.

En términos de aprendizaje de idiomas, el concepto de ZDP complementa la teoría de la interlengua<sup>6</sup>. La ZDP es el siguiente nivel de comprensión en la “interlengua” del alumno. En el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, los conocimientos previos están vinculados con las estructuras sintáctico- semánticas de la lengua materna y las representaciones lingüísticas que se tienen presentes en diversos ambientes como son películas, anuncios publicitarios, entre otros.

El profesor, como facilitador del conocimiento, utiliza estas herramientas para proveer al estudiante con los elementos necesarios para el desarrollo en su desempeño en el manejo de la lengua en las cuatro habilidades y en la administración de estructuras sintácticas (conducidas de forma implícita) y de relaciones semánticas. Como la meta para el estudiante de inglés es la comprensión, significación y contextualización del mundo, la ZDP funciona como un puente que lleva al alumno a niveles de significación más elevados en el proceso de búsqueda de significados, concluyendo en el logro de objetivos reales.

### **1.3 Definición de comprensión**

El ser humano a lo largo de su historia evolutiva ha tenido que interactuar con su medio ambiente, transformándolo; ha creado herramientas, desarrollado procesos cognitivos complejos

---

<sup>5</sup> La intersubjetividad consiste en un intercambio social basado en una comprensión compartida entre los individuos de acuerdo con ciertos intereses y necesidades también compartidas. Para que se dé la actividad intersubjetiva debe existir un campo común de ideas sociales aceptadas y compartidas acerca del mundo y de los patrones morales, sociales y culturales, así como las reglas para el empleo del lenguaje. (García, 2010:88)

<sup>6</sup> “Esta teoría concibe que la comprensión del sistema lingüístico que tiene el alumno se modifica paulatinamente conforme el sistema evoluciona y se acerca a la de la lengua objeto” (Marión & Burden :74)

para alcanzar objetivos determinados establecidos por él mismo y por la propia interacción con su entorno. En otras palabras, ha ido aprendiendo, ha desarrollado un nivel de comprensión con el que logra modificar dicho entorno.

Para lograr dichos cambios, el hombre se ha visto en la necesidad de crear estrategias de aprendizaje, mismas que lo ayudan a lograr la comprensión en la interacción con el medio que lo rodea. Pogré (2005) define la comprensión como “pensar y actuar flexiblemente en cualquier circunstancia a partir de lo que uno sabe acerca de algo”. Esta definición, un tanto generalizada, sitúa la comprensión como el resultado de las acciones realizadas con el conocimiento previo de que el hombre dispone. Sin embargo, en la comprensión el individuo toma el entorno como objeto de conocimiento y lo integra en sí con un propósito específico. En esta adquisición de conocimientos, estas acciones o desempeños deben mostrar un resultado donde el ser humano es capaz de utilizar lo aprendido.

En el aspecto enseñanza-aprendizaje, el término comprensión se desglosa en niveles de representación lingüística. El alumno desarrolla o construye niveles de representación para la comprensión lectora (García,1999:36), y estadios de procesamiento del conocimiento para la comprensión auditiva (Martin, 2009). Así, La profundidad de la comprensión es determinada por los conocimientos previos del estudiante. Los conocimientos disponibles y las inferencias de significado sólo pueden ser logrados a través de la construcción de los niveles de representación de un texto o de un discurso. Estos niveles de representación están determinados por el análisis, la cohesión y la coherencia que son elementos inseparables dentro de la comprensión.

**1.3.1 Comprensión auditiva.** La comprensión es por sí misma un proceso a través del cual se van generando estrategias, las cuales se desarrollan paulatinamente. En la comprensión auditiva, así como en la comprensión lectora, hay procesos que deben ser considerados para el

éxito en el desempeño en estas dos habilidades. Los estudios realizados durante las últimas cuatro décadas han ido evolucionando, dando cada vez más importancia a la comprensión auditiva como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas como lenguas extranjeras.

**1.3.1.1 Didácticas para la comprensión auditiva.** Desde una perspectiva histórica, la comprensión auditiva fue considerada en el aprendizaje de idiomas como una habilidad pasiva, subyacente a la producción oral. No fue sino hacia la década de los sesenta e inicios de los setenta, cuando se empezaron a desarrollar métodos donde se le contempla como habilidad receptiva y no como elemento pasivo dentro de la enseñanza de idiomas como lengua extranjera. Los planteamientos generales de la forma en que se abarca dicha habilidad en el salón de clase comienzan en la década de los años sesenta.

Vandergrift (2012) presenta tres orientaciones donde la enseñanza-aprendizaje contempla la comprensión auditiva como parte esencial en el aprendizaje de idiomas; considera tres didácticas para la comprensión auditiva a lo largo de las últimas tres décadas: Enseñanza Orientada a Textos (*Text-oriented instruction*), Enseñanza Orientada a la Comunicación (*Communication-oriented instruction*), y Enseñanza Orientada al Aprendiziente (*learner-oriented instruction*).

La Enseñanza Orientada a Textos fue influenciada por la pedagogía dirigida de los años cincuenta y sesenta. En esta metodología la comprensión auditiva funciona como apoyo para el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura y escritura; no es considerada como una habilidad de la lengua. Hace énfasis en la discriminación de sonidos y solución de ejercicios de comprensión basados en pasajes escritos, en lugar de estimular la comprensión y el manejo de estrategias de comprensión auditiva.

Por otra parte, a inicios de los años setenta el consulado Europeo estableció un modelo basado en las necesidades comunicativas para estudiantes extranjeros de idiomas. A partir de ahí, y tomando como fundamento el enfoque comunicativo, se desarrollaron diversos métodos que involucran necesidades en las cuatro habilidades (comprensión auditiva y lectora; y producción oral y escrita). En la Enseñanza Orientada a la Comunicación, la enseñanza se aleja de los textos y audios prefabricados y utiliza materiales contextualizados, donde la comprensión auditiva es trabajada a través materiales auténticos como canciones, películas y videos, así como conversaciones enfocadas a la comprensión auditiva (Vandergrift, 2012). Sin embargo, dicha enseñanza no contempla la comprensión auditiva como tal, es un elemento que apoya únicamente a la producción oral y escrita.

Por último, la enseñanza orientada al aprendiente surge como respuesta al problema de inclusión de la comprensión auditiva en el aula (Vandergrift, 2012:10), donde las estrategias están enfocadas en el aprendiente. De este modo, los profesores muestran a los estudiantes los procesos que van inmersos en la comprensión auditiva como la decodificación, discriminación de sonidos y los niveles de significación. A los estudiantes se les involucra en la identificación de los procesos meta-cognitivos que forman parte de la comprensión auditiva y se les ayuda a “aprender a escuchar”.

*1.3.1.1.1 Visión metodológica para la comprensión auditiva.* Las diversas metodologías desarrolladas en el campo de la didáctica de lenguas han ido, a través del tiempo, incorporando a la comprensión auditiva como un elemento activo para la contextualización y comprensión del mundo. La adquisición o incorporación de estrategias de comprensión auditiva debe ser inversamente proporcional con su contraparte, la producción oral. Con el desarrollo de metodologías se han establecido métodos para la enseñanza de idiomas, se ha ido involucrando al

aspecto auditivo para el aprendizaje de idiomas. De manera general y sistematizada, estos métodos tienen como objetivo desde la resolución de ejercicios y el desarrollo de tareas específicas hasta la identificación de unidades lingüísticas individuales, así como la interacción con hablantes nativos.

En la siguiente tabla se describe el grado de integración que involucra el trabajo de comprensión auditiva en los métodos más representativos para el aprendizaje de idiomas:

<b>Método de enseñanza de idiomas</b>	<b>Objetivos de aprendizaje relacionados con comprensión auditiva</b>
Traducción	Ninguno
Directo	Escuchar y contestar preguntas
Gramatical	Completar ejercicios
<i>Audiolingual</i>	Completar ejercicios, imitar y memorizar
Comunicativo	Procesar discurso hablado para propósitos funcionales; escuchar e interactuar con el hablante y/o completar una tarea
<i>The learner- strategy</i>	Desarrollar conciencia de habilidades relacionadas con comprensión auditiva
Integrado	Desarrollar la comprensión auditiva como parte de la comunicación interactiva para desarrollar comprensión auditiva analítica, pensamiento crítico y expresión oral efectiva

Tabla 1.1 cuadro descriptivo sobre metodologías relacionadas con la comprensión auditiva. Síntesis realizada por el sustentante Gabriel García Lugo; obtenida de Vandergrift 2012 pags.7-13.

Se puede observar cómo la comprensión auditiva parte de no ser considerada como habilidad, después como habilidad pasiva, hasta llegar a considerarse como habilidad de recepción.

Partiendo de este punto, en el trabajo de esta habilidad en el salón de clases, se pueden contemplar modelos de comprensión que ayudarán al aprendiente en el desarrollo de dicha habilidad.

*1.3.1.1.2 Modelos de proceso de comprensión auditiva.* En primera instancia, se distinguen tres modelos de proceso de comprensión auditiva:

Modelo *bottom up*. Este modelo propone el desarrollo de la comprensión auditiva de forma gradual. Se considera el entendimiento de las partículas más pequeñas de la lengua como son los fonemas o sonidos individuales. Después, estos elementos son organizados en palabras que posteriormente son agrupados en frases u oraciones. Finalmente, estas oraciones se concretan como ideas y sus relaciones entre ellas para la identificación y creación de conceptos. De acuerdo con Flowerdew (2005) con este modelo la comunicación se puede dar de forma individual sin la participación de contexto o hablante y oyente. Se considera un medio, un fonograma o radio transmisión como codificador y un oyente, que actúa como decodificador y destinatario del mensaje, quien es el que recibe la señal enviada por el medio ya mencionado.

Modelo *top down*. Para este modelo se toma en cuenta el conocimiento previo del oyente sobre la lengua que está aprendiendo. Es decir, el oyente cuenta con conocimientos previos. Él toma los contenidos presentados y extrae la información más relevante. En este modelo el aprendiente procesa la información general, tomando aquellos elementos que le son familiares y los conceptualiza.

Modelo interactivo. También llamado *parallel processing*, propone que la información ya sea gramatical, sintáctica, semántica o pragmática interactúa de forma simultánea. Flowerdew (2005:27) menciona: “*From the pedagogic point of view, this opens up the possibility of a model that is sensitive to individual learning styles, on the one hand, and group needs, on the other.*”



Con esta propuesta el aprendizaje es flexible en cuanto a las diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje de idiomas; al poder interactuar con los diversos componentes de la lengua, como son la gramática, los contextos, entre otros, el aprendiente de idiomas va relacionando y generando las estrategias a la par con las diferentes habilidades de la lengua.

Estos tres modelos enfatizan el hecho de que el aprendiente de lengua inglesa o de cualquier otro idioma desarrolla la comprensión auditiva a través de pasos concretos. Sin embargo, para cada uno se debe tomar en cuenta que el desarrollo de estrategias, ya sea de lo concreto a lo general, de lo general a lo particular o del modo interactivo, el alumno requiere del uso de las mismas que lo ayuden a llegar a la comprensión de lo que está escuchando, a lograr decodificar el mensaje proporcionado por un hablante.

Las estrategias se identifican en tres niveles de habilidad (Rost, 1991:3) que van desde la identificación de fonemas hasta la representación abstracta de los contenidos presentados; estas estrategias se presentan de la siguiente manera:

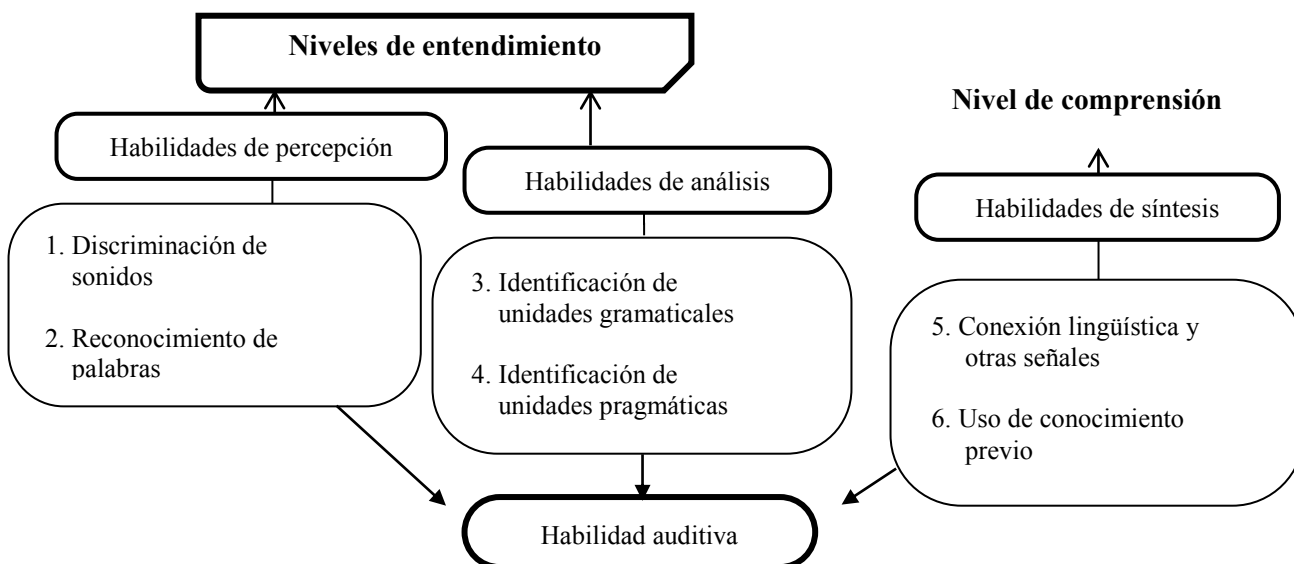


Tabla 1.2 Adaptada por el sustentante Gabriel García Lugo (2015) de Rost (1991:3,4).

Los niveles habilidad o procesamiento del conocimiento distinguen tres estadios. El primero refiere a las habilidades de percepción que describe a la discriminación de sonidos considerando la duración, la frecuencia y la intensidad de los mismos y que dirigen al oyente a distinguir lo que es útil del resto del entorno sonoro, y a la representación de una palabra a la de un significado.

El segundo, involucra las habilidades de análisis que conciernen al conocimiento lingüístico del individuo que son la identificación de unidades gramaticales y las operaciones procesamiento de un enunciado, así como el bagaje cultural del individuo (Martín, 2009:49,50) que se relacionan con la identificación de unidades pragmáticas.

Finalmente, el tercero, relaciona las habilidades de análisis que conciernen al uso que hace el oyente del mensaje donde se realizan conexiones lingüísticas y el uso del conocimiento previo que según Martín (de Anderson, 2002:52) se traduce en “la retención pasiva del mismo, la ejecución de una acción [...] y la enunciación de una respuesta” y así generar nuevamente el proceso de la comunicación.

En el siguiente capítulo se abordarán los aspectos históricos, morfológicos y sintácticos-semánticos del inglés y el español para contextualizar la forma en que se generan los mensajes en el proceso de comunicación en inglés.

## **Capítulo 2. Las palabras en la transmisión de mensajes a través de la exploración histórica, morfológica y sintáctico-semántica entre el español y el inglés**

La palabra es secuencia de letras unidas por espacios. En forma escrita estas están unidas por grafemas y en forma oral por sonidos. Todas las palabras tienen una función en el proceso comunicativo que va desde la generación de ideas con significado hasta la interpretación del mismo. Ellas se dividen según la función que presenten en cada oración ya sea de manera oral o escrita. De acuerdo con su morfología las palabras se dividirán conforme a su significado, su forma y su función.

Dentro de las clases de palabras, se encuentran: los sustantivos que nombran personas, objetos, animales, ideas, cualidades, sentimientos y tiempo, entre otros; los determinativos que acompañan al sustantivo para concretar su significado; los pronombres que aparecen en lugar de un sustantivo o de un grupo nominal en una oración; los adjetivos, se utilizan para expresar cualidades de los sustantivos; los verbos expresan una acción, proceso o estado y se utilizan en varios tiempos; los adverbios enuncian circunstancias de tiempo, lugar, modo, afirmación, negación y duda y tiene función de complemento para un verbo, un adjetivo u otro adverbio; las preposiciones relacionan otras palabras dentro de una oración; las conjunciones conectan palabras, cláusulas u oraciones; por último, las interjecciones que constituyen por sí mismas un enunciado exclamativo (Gómez Torrejo, 2011).

### **2.1 La búsqueda del significado**

El hombre busca contextualizar el mundo, darle forma y sentido. Busca darle significado a todo lo que observa. Es a través del lenguaje como expresa sus pensamientos, deseos, ideas e

intenciones. Todas las lenguas, vivas o muertas, han pasado por diferentes procesos ya sean culturales, sociales, políticos o simplemente de movilización, inherentes al cambio social, político y económico de diferentes culturas a las que pertenecen.

El inglés y el español son dos lenguas con una presencia importante en el mundo actual y surgieron, se desarrollaron y consolidaron paralelamente. El significado de la palabra en los dos idiomas se expresa de diferente manera. Para comprender la forma en que se desenvuelven estos dos idiomas en la búsqueda del significado, es imperante conocer su historia, morfología y relaciones sintáctico-semánticas.

## **2.2 Descripción de la lengua española**

El estudiante de lenguas extranjeras utiliza su lengua materna para lograr contextualizar la lengua meta. Si esta referencia cuenta con similitudes con el idioma que está aprendiendo, puede generar una interferencia lingüística que, en lo que refiere al inglés (lengua meta) y al español (lengua materna) repercute en un incorrecto desarrollo en la comprensión auditiva como habilidad de recepción.

**2.2.1 Aspectos histórico-culturales del idioma español.** La historia del español está ligada a una serie de conquistas y ocupaciones por diversas culturas en la península ibérica. Se pueden mencionar a los habitantes celtas cuya presencia se extendía por toda Europa hasta España por el oeste y hacia Polonia y Rumania por el este, llegando a Asia menor. Ellos estuvieron presentes como colonizadores y pertenecían a la familia lingüística Indo-Europea itálico. También estuvieron presentes los fenicios desde el siglo IX a.C. y los griegos desde el siglo VII a.C. Las principales lenguas habladas en esta época pre-romana eran las lenguas pre-

célticas y célticas como el lusitano, el celtibérico, el fenicio, el tartesio y el ibero. La marca lingüística de estos grupos se puede observar hoy en día en el léxico del español.

Proviene del celta: cerveza, bar, abedul, páramo, rosca, tocino, aliso, garza, toro, colmena, muñeca, braga, morcilla, roca, losa, lanza, etc. | Topónimos: Ciudades con la terminación *briga* ‘fortaleza’ o *sego/segi* ‘victoria’: *Coimbra, Mirobriga (Ciudad Rodrigo), Sigüenza, Segovia, Betanzos. Y las que comienzan con el término castro- ‘ciudad’: Castro Urdiales... | Ciudades con el sufijo –acu (en romance –ago): Buitrago, Sayago...*

Del ibero vienen: *ardilla, gazapo, atocha, gusano, garrapata, barranco, carrasca, gándara, conejo, etc.*, y del fenicio algún que otro topónimo, como por ejemplo, Gadir (Cádiz) que significaba ‘ciudad amurallada’. Hispania es de origen fenicio y significaba ‘tierra de conejos’ (López Asenjo, 2013).

A la llegada de los romanos en el siglo III a.C. ya existía una diversidad de grupos autóctonos en la península, indo-europeos y no indo-europeos. Con la invasión e integración a la cultura invasora se da el proceso llamado romanización. El latín se introdujo por razones comerciales y era hablado por los gobernantes; a lo largo del tiempo éste fue utilizado por razones comerciales y posteriormente por los habitantes. Con el decaimiento del imperio romano, la latinización no logró concretarse y se conformó un latín vulgar, carente de normas y de escritura. El latín culto sólo fue conocido por las personas instruidas.

Después de la caída del Imperio Romano se presentaron diversas invasiones. Los primeros pueblos germanos, los visigodos, llegaron a Hispania hacia el año 409. Entre ellos se encontraban los vándalos, los suevos y los alanos, que se repartieron el territorio peninsular. Los primeros visigodos se mantuvieron alejados del pueblo romano, prohibiendo, por ejemplo, el matrimonio mixto por tener creencias religiosas diferentes. (Los visigodos practicaban el arrianismo y los romanos el cristianismo). Con la llegada del rey visigodo Ricardo I, se unifican al catolicismo.

Así pues, con la llegada del Islam se designa a los dos grupos como *hispanus*. La lengua germánica que predomina en este territorio es el gótico. Sin embargo, éste no tiene repercusiones mayores en las lenguas romances limitando su influencia y presencia escasa en el léxico. Ejemplos: *werra* > *guerra*; *helm* > *yelmo*; \* *haribairgo* > *albergue* (Rodríguez, 2006).

En el año 711 grupos árabes, sirios y bereberes derrotan al rey visigodo y empieza la dominación musulmana que tuvo presencia en *Hispania* por ocho siglos, presentando resistencia por parte de los cristianos hasta que en 1492 se rindieron ante los Reyes Católicos quienes toman el control de los reinos presentes en la península. En este periodo *Hispania* se islamizó y su presencia jugó un papel importante en la evolución de la lengua.

Lo que se perpetuó fue el habla de los enclaves de resistencia cristiana de la zona astur y pirenaica donde, junto a los habitantes de la zona, se refugiaron los miembros de la maltrecha aristocracia hispanogoda y cristianos que no deseaban permanecer en Al-andalus. Fue en esos lugares (Oviedo, León, Burgos, Barcelona...) donde nacieron los nuevos modos lingüísticos que se repartirán por la Península durante la Conquista Cristiana ( Toro Lillo, 2006).

Al-Andaluz tuvo un proceso de cambio cultural y se continuó con el romance hispánico con el mozárabe que era hablado por los cristianos que se encontraban en territorio musulmán y por los que se habían convertido al islam a finales del siglo IX. En el siglo XIII los musulmanes que vivían en zonas conquistadas por los cristianos, fueron obligados a convertirse al cristianismo o expulsados de la Península. En el año 1609 fueron expulsados definitivamente bajo el reino de Felipe II. La influencia musulmana en el español radica principalmente en la morfología del idioma:

- La anteposición del artículo *al-* a numerosos sustantivos. La fusión de ese artículo con el lexema del sustantivo permite el uso de artículos romances: *la almohada, el alhelí, el albarán...* En muchos casos, las palabras se han formado con el artículo *al-* unido a la base latina (almeja < ár. *al* + lat. *mitulu*, *alpiste* (< ár. *al* + lat. *pistu*).
- En el campo derivativo, el árabe nos ha dejado el sufijo *-í*, para formar gentilicios (*ceutí, marroquí, yemení...*) u otros sustantivos o adjetivos (*jabalí, maravedí, muladí, baladí...*). El término «alfonsí» aparece en el siglo XIII para referirse a lo relativo a Alfonso X.
- En el campo de las preposiciones, de origen árabe es hasta (< ar. *hatta*) y sus variantes *adta, ata, hata, fasta*. Lo son también las partículas *marras, de balde, en balde*.
- Con respecto a los indefinidos, las voces *fulano* (< ár. *fulan* «uno», «cualquiera») y *mengano* (< ár. *man kana* «el que sea») son también de procedencia árabe (Lleal, 1990: 190-195; Lapesa, 1981: 133-135)
- Las interjecciones *hala, ojalá, guay* y la antigua *ya* «Oh». (Toro Lillo, 2006)

En el léxico la influencia es grande, alrededor de 4000 palabras son de influencia árabe. Como ejemplo tenemos *alcalde, alfombra* y *alfiler*.

A partir del año 1067 se intenta una hegemonía lingüística y se consolida hacia 1140. Es en el siglo XIII cuando el Rey Alfonso X de Castilla y León establece el español como lengua oficial cuando se conforma una lengua diferente al latín hablado y se intenta (a mediados del s. XIII) regularizar la lengua. A partir de este momento se establecen estadios de la evolución del español, español arcaico, español medieval, español clásico, español moderno y contemporáneo.

En el siglo XV hubo un auge en la vida cultural de España y se da un progreso en la producción literaria. Con el surgimiento de la imprenta se realizan traducciones y la difusión de la lengua escrita se intensifica. Además, el español sufre la unificación del castellano y el

aragonés. El rey Fernando se castellaniza, la reina Isabel aprende latín y sus hijos aprenden a dominarlo. En la corte y palacios se hacen presente maestros procedentes de Italia. (Barrajón López & Alvarado, 2006). Todos estos cambios tuvieron repercusiones en la estructura fonética, la gramática y el léxico.

En el vocabulario se hacen presentes los italianismos como *camposanto*, *carnaval*, *parco* o *atacar*; los helenismos como *alfabeto*, *héroe*, *arteria* o *clero*; los catalanismos como *linaje* o *turrón*; y del latín como *piropo*, *silvestre* o *vacilar*. (Barrajón López & Alvarado, 2006)

Antonio de Nebrija intenta estabilizar el uso de la lengua y en 1492 aparece su libro *Gramática de la lengua Castellana*, una gramática independiente de la del latín pero de la misma categoría marcando el inicio del castellano moderno. En el siglo XVIII culminan los procesos históricos que constituyen la lengua española, la expansión territorial termina y se consolida en los territorios poseídos. El vocabulario básico no sufre grandes cambios ni en el plano fónico, ni en el morfosintáctico. La palabra escrita tiene semejanza con la palabra oral.

Finalmente, se crea la Real Academia de la Lengua, principal órgano regulador de la lengua en todos sus aspectos. Se regula la ortografía hasta llegar a la simplificación actual. Por ejemplo, se fijan <v> para la consonante y <u> para la vocal, y se establece la distribución actual de las cinco vocales con las grafías <c> y <qu> con valor de /k/, entre otras. (Azorín Fernández, 2006)

En la actualidad el español contemporáneo cuenta con variedades diatópicas<sup>7</sup>. La presencia de regulación de la lengua se da a través de la Asociación de Academias desde 1951 y está compuesta por 22 academias en todo el mundo.

**2.2.2 Jerarquización de palabras en español.** El español es una lengua compleja donde las palabras se pueden modificar conforme a lo que el hablante desea transmitir. Esta libertad,

---

<sup>7</sup> Diatópico. Dícese de los fenómenos que se producen en una lengua en virtud de su situación geográfica.



relacionada con el aspecto sintáctico-semántico de la lengua, le permite cierta flexibilidad para incorporar elementos que ayuden a simplificar el uso de las mismas. Para hablar de las formas de las palabras, sin considerar el papel que juega en una oración, se debe contemplar la forma en que estas se componen para la posterior generación de frases. Se puede observar que en español se contemplan el aspecto morfológico de las palabras que juega un rol importante en la generación y estructuración de ideas.

En primer lugar, dichas palabras cubren tres características que las distinguen de otras palabras:

La primera es que todas las palabras tienen un significado.

Ejemplo:

*Gata: hembra del gato, que es mamífero felino.*

Segundo, se pueden descomponer en morfemas.

Ejemplos:

*Gata = gat (significado del gato) – a (género femenino).*

*Gatitos = gat (significado del gato) – it (tamaño pequeño) – o (género masculino)  
– s (número plural).*

Tercero, las palabras se combinan y tienen significado.

Ejemplo:

*La gata de mi vecino maúlla por las noches.* (Gómez Torrejo, 2011:20)

En segundo lugar, se toman en cuenta diversas transformaciones que se realizan para cada palabra en función de la idea que se quiera transmitir. Para ello, se tiene la flexión, la composición, la derivación y la parasíntesis.

La flexión es la forma en que una palabra puede modificarse según el rol que presente dentro de una oración en concordancia con los otros elementos de la oración. Ejemplo: Flexión de *compañero*: *compañero, compañera, compañeros, compañeras*.

Para los verbos, todos cuentan con flexión. Ejemplo: Tomar: *tomo, tomas, toma, toman, tomamos*.

Se puede observar esta relación con los otros elementos de la oración en este ejemplo: *Los vecinos tomar la calle*. Al no utilizar la flexión en el verbo se pierde relación con el sujeto que se encuentra en tercera persona plural (ellos) y la oración pierde sentido. *Los vecinos tomaron la calle*. El verbo se flexiona de acuerdo con la relación con la tercera persona plural, en número y lugar.

Respecto a la derivación se añaden nuevos significados a una palabra raíz y se crean nuevas palabras. Por ejemplo, *bombero*= *bomb – ero (oficio)*. Para ello se usan prefijos, sufijos y afijos.

De esta forma se agregan prefijos que son morfemas que se añaden por delante de la raíz. Ejemplo: *Re + tomar (volver a tomar)*. Los sufijos, morfemas derivados, que se añaden después de la raíz. Ejemplo: *period + ista*. Por último, los infijos son elementos sin significado que sirven de enlace y se insertan entre la raíz y el sufijo. Ejemplo: *solecito = sol (raíz) + ec (infijo) + ito (sufijo)*.

Otro proceso en el que se presenta una transformación, es la composición que permite unir dos raíces o bases léxicas. De esta forma, las palabras pueden combinarse ya sea con una misma grafía, *guarda+espaldas = guardaespaldas*; con un cambio ortográfico, *pele+rojo = pelirojo*; con un cambio ortográfico en la primera palabra, *diez+y+seis = dieciséis*. Algunas palabras se unen mediante un guión, *lingüístico-literario*. (Gómez Torrejo, 2011)

Por último, la parasíntesis es uno de los principales procedimientos en la formación de palabras y se presenta cuando se da un proceso de derivación y composición al mismo tiempo:

quinceaño: quince (raíz) + añ (raíz) + er (sufijo) + o (morfema flexivo). Se añade a una raíz un sufijo y un prefijo a la vez: enamorar: En (prefijo) + amor (raíz) + ar (sufijo) (Gómez Torrejo, 2011:36)

**2.2.3 Descripción sintáctico-semántica del español.** Dada la relación sintáctica y morfológica que tienen las palabras, en español el significado de una idea dependerá de la relación que mantengan unas con otras. Por ejemplo, las preposiciones no tienen flexión de género o número, pero complementan otras palabras para formar grupos preposicionales como es el caso de *pasar algo por alto* o *viajar en tren*. En estos casos la preposición forma una unidad sintáctica con la palabra que la antecede y son parte del significado de la frase.

El verbo, por otra parte, se divide en regulares e irregulares (Ojeda Rosario, 2003). Los regulares conservan inalterada la raíz y toman terminaciones del verbo modelo: *Amar* → *Am* (raíz) + *e* (sufijo primera persona singular), mientras que los irregulares sufren alteraciones en la misma: *soñar* → *sueño* (primera persona singular); o defectivo, que carecen de algunas formas en la conjugación: *Abolir* (Ojeda Rosario, 2003). La presencia del uso de auxiliares se presentan para integrar los tiempos compuestos y las perífrasis verbales y apoyan el significado del verbo: *haber, ser, estar, ir*.

En el aspecto sintáctico-semántico, la estructuración de oraciones es compleja dada la flexibilidad de las palabras antes mencionada. Las oraciones tendrán una estructura que se determinará con lo que se tenga que expresar y se consideran todos los elementos dentro de la oración, ya sea en versión escrita o bien, oral.

1. Sujeto – Verbo [SV]  
La niña (S) camina (V).
2. Verbo – Objeto directo [VO]

Se llevaron (V) diez artículos (O).

3. Sujeto – Verbo – Objeto directo - Objeto indirecto [SVOdOi]

La vecina (S) compra (V) azúcar (Od) a su madre(Oi).

4. Objeto directo Verbo – Sujeto [OdVS]

A todos (Od) nos consta (V) tu participación (S).

5. Sujeto – Verbo – Adverbio de modo [SVAdv]

Esta camisa (S) se lava(V) muy bien (Adv).

Estas cinco formas básicas se encuentran presentes en la estructuración de oraciones en el español. Existen licencias de construcción sintáctica que permiten la reestructuración de dichas oraciones con fines comunicativos. Entre ellas se encuentra el hipérbaton, alteración del orden de las palabras: *la casa es verde* → *es verde la casa*; pleonismo. Añade elementos para enfatizar: *Lo vi con mis propios ojos*; translación, permite cambiar géneros en el sustantivo y tiempos en el verbo: *Su majestad* (sustantivo femenino) *es bondadoso*.

### 2.3 Descripción de la lengua inglesa

El inglés, como el español, ha sufrido transformaciones a lo largo de su historia. Éstas han llevado al idioma a su estructura actual. Como lengua meta, en el aprendizaje de inglés, se requiere conocer su historia, su actual estructura morfológica y sintáctico-semántica para así identificar la forma en que se relacionan los dos idiomas (español e inglés) y el papel que juegan en el aprendizaje de inglés para los hablantes de español.

**2.3.1 Aspectos histórico-culturales del idioma inglés.** La historia de la lengua inglesa empieza con las invasiones celtas. La presencia de estos grupos representó la fuerza étnica y lingüística de la familia Indo-Europea. El dialecto celta que se difundió por Gran Bretaña se le denominó britónico o británico. El declive guerrero de los celtas hizo que su dominio lingüístico se redujera y fuera suplantado por lenguas romanas y germánicas.

El latín, introducido por los romanos, no representó una fuerza de imposición porque tenía únicamente fines políticos y comerciales, de esta forma, los habitantes celtas hablaban su propio idioma y aprendieron el latín para comunicarse con sus gobernantes dando un bilingüismo diglótico<sup>8</sup>. Hacia el año 410, los romanos se retiran de *Britania* y dejan colonias parcialmente colonizadas. Es en el año 449 cuando se asientan tribus de los anglos<sup>9</sup> pertenecientes al tronco germánico de la familia indo europea. Es con ellos cuando se constituyen los primeros ingleses como grupo étnico y lingüístico con quien se considera el origen de la lengua inglesa en *Britania*.

En siglo y medio a partir de ese punto, los anglosajones (pobladores germánicos) imponen sus costumbres, su lengua y se instauran diversos reinos. En el siglo IX, durante el reinado de Alfredo “El Grande”, se conforma una unidad política nacional y se promueve su lengua, el sajón occidental, así como su literatura (De la Cruz:22).

A pesar del deseo del establecimiento del inglés (llamado así por Alfredo el Grande) como lengua nacional, muestra muchas alternativas gráficas y rasgos de otros dialectos, estableciéndose como “*inglés antiguo temprano*”. Un siglo después, el sajón occidental tardío presenta una ortografía fija y coherente y se denomina como “*inglés antiguo clásico*” que es representada por una sola lengua literaria que fue el vehículo para la cultura inglesa. La fijación de la ortografía

---

<sup>8</sup> El uso del latín para el trato con las altas esferas y toda la clase dirigente, y el uso de su propio idioma como lengua familiar. (De la Cruz Fernandez & et al, 2003:18)

<sup>9</sup> Tribu de los anglos. “angli” es la versión latinizada de “ángel” en el sur de la península Jutlandia, hoy el estado de Scheswig-Holstein, Alemania. (22)

alejó la misma de la pronunciación real. Con este dialecto coexistían otras variedades lingüísticas que se distribuían a lo largo de la geografía anglosajona que corresponden a la distribución tribal germánica a lo largo de Britania que diferían en pronunciación de la lengua nacional.

Más adelante, con la influencia del cristianismo, las tribus germánicas enriquecieron su patrimonio cultural a través de la enseñanza de la escritura, la traducción y la enseñanza de obras con contenidos educativos, políticos y sociales. Como consecuencia, el legado literario anglosajón se debe al contacto con la cultura cristiano-romana. La importancia del cristianismo para la historia del idioma inglés radica en el enriquecimiento del vocabulario y el impulso dado a la lengua vernácula para expresar ideas y pensamientos abstractos (De la Cruz:25).

En el inglés antiguo existen numerosos préstamos lingüísticos latinos como son *bishop* (*biscop*), *priest* (*préost*), *monk* (IA *munuc*) o *Pope* (IA *pápa*), en cuanto a lo civil *pear* (IA *pere*), *oyster* (IA *ostre*), *palce* (*plæce*) o *pound* (IA *pund*) (De la Cruz:25).

Hacia finales del siglo VIII, la Inglaterra anglosajona era floreciente, sin embargo, entre el siglo VIII y el siglo IX sufrió la invasión de vikingos, hermanos septentrionales, atraídos por las riquezas de ciudades y monasterios. Aunque el rey Alfredo logró defender sus territorios, estos se establecieron en varias partes de Britania. La etapa de convivencia de las dos lenguas (inglés y anglosajón) y su parecido ayudó a simplificar a largo plazo la estructura del inglés. El debilitamiento y posterior desaparición de las declinaciones<sup>10</sup> de nombres y adjetivos, así como las declinaciones pronominales y conjugaciones de los verbos parten de esta época.

Posteriormente, con la conquista Normanda de Inglaterra, se introducen términos de origen francés y una gran cantidad de palabras de raíces anglosajonas desaparece, dando lugar a una

---

<sup>10</sup> Declinación: Conjunto de los casos en que puede estar una palabra (el conjunto de formas que puede tener una palabra según su función sintáctica).

Casos: Se llaman casos en griego y latín las distintas formas que adopta una palabra dependiendo de su función en la frase. (Real Academia Española)

estructura parecida a la actual. A partir de esta conquista, se desarrolla un proceso de simplificación donde desaparece el género gramatical por el género natural. Además del genitivo de los nombres, el sistema casual sólo sobrevive en los pronombres de forma reducida. En los adjetivos, el número sobrevive débilmente hasta desaparecer.

Como consecuencia de la pérdida del sistema casual, el orden de las palabras se vuelve más estricto y, al mismo tiempo, se produce un incremento en las funciones de las preposiciones con respecto al inglés antiguo. Durante este tiempo se incorporan a la lengua preposiciones y usos preposicionales de procedencia romance, a través del francés (De la Cruz Fernandez & et al, 2003).

A finales del siglo XIV se encuentra el inicio de la configuración moderna de los auxiliares. Con la invasión normanda y el uso del latín y el francés, con fines administrativos y al establecimiento del francés como lengua oficial, se relega el inglés a usos no formales u oficiales, perdiendo así el estándar ortográfico anglosajón. Enrique V utilizó el inglés regularmente en documentos oficiales, rompiendo con la tradición normanda, como resultado de la Guerra de los Cien Años (1337-1453) por ser el francés la lengua del enemigo. Así, el proceso de estandarización surge nuevamente a partir de la introducción de la imprenta en 1430. Aquí, las lenguas clásicas, principalmente el latín, enriquecieron el idioma y Shakespeare lo consolida con su gramática natural (De la Cruz Fernandez & et al, 2003).

En los siglos XVI y XVII aparecen las primeras gramáticas inglesas. Estas gramáticas eran prescriptivas y se estudiaban desde la perspectiva de las lenguas clásicas, escritas para clases privilegiadas. Los cambios fonológicos también se presentan en esta época, que marcan un distanciamiento progresivo entre la escritura y la pronunciación de la lengua. Siendo el desplazamiento vocálico el más importante de estos cambios.

Debido al constante cambio fonológico, se intentó regular las reglas ortográficas; si bien, aumentando grafemas o incluyendo combinaciones gráficas para evitar casos de ambigüedad, pero sin éxito. En el siglo XIX se publica el diccionario de Oxford de la lexicografía de la lengua inglesa y es en este siglo cuando se busca estandarizar la pronunciación a través de la escuela con un análisis formal del acento no regional llamado *Received Pronunciation* por el fonético Alexander Ellis, quien establece que el inglés estándar ya existe y que es una norma seguida inconscientemente a través del grado de estudios. Por ejemplo, la omisión de /h/ en palabras como /house/, pronunciado como /ouse/ o /hat/ por /at/.

En 1922, se funda “*The British Broadcasting Corporation*” (BBC) que buscaba en sus inicios difundir la estandarización de la correcta pronunciación de la lengua inglesa. La expansión transatlántica de la lengua inglesa se extendió y universalizó y finalmente como resultado de la expansión de imperio británico, el inglés consiguió extenderse; y es en el siglo XX cuando se establece como *lingua franca* en mucha partes del mundo.

**2.3.2 Jerarquización de las palabras en inglés.** Las unidades a partir de las cuales se conforman las oraciones son las palabras. En inglés, el número de palabras es vasto y cada una de ellas juega un rol específico en la estructuración de oraciones. La mayoría de estas palabras tienen una base raíz que puede modificarse de acuerdo con la función que represente en la oración o frase, agregando prefijos o sufijos según sea el caso. Por ejemplo, el verbo *go* (ir) se modifica en tercera persona agregando “s” o “es” en presente simple o bien “ing” en presente participio. En otras, se generan variantes como la palabra *green* (verde) cuyas variantes pueden ser *greener* o *greenest* o *greenish*. Las palabras en el caso de los verbos, también están fundamentados por el tiempo en el que se utilizan. Como en el verbo *speak* (hablar) que tiene una



forma regular para tercera persona singular *speaks* y *speaking* para la forma en presente participio, pero irregular para el tiempo verbo pasado *spoke* o *spoken* en participio.

En este sentido, en una jerarquización semántica, las clases de palabras se fundamentan en sustantivos y verbos como directrices en una oración. Estas dos clases son las de mayor número en la lengua inglesa y a las que mayor número de nuevas palabras se agregan. En segundo término se encuentran los adjetivos y adverbios, todos ellos con significación. Estas cuatro clases de palabras son conocidas como palabras abiertas porque cada nueva palabra se incorpora a cada uno de estos grupos (Jackson, 2005 :4).

En general, las clases abiertas (llamadas también elemento léxico de significado o palabras de contenido) proporcionan el significado principal de cada palabra y tienden a estructurar una función específica en cada oración o frase, ya sea por sí sola o por los prefijos o sufijos que le sean incorporados y, en este sentido, funcionan como palabras principales. La otra clase de palabras, llamadas cerradas o palabras de función, agrupan las palabras que ayudan en la estructuración de oraciones o ideas pero que no cuentan con significación, entre ellas se encuentran pronombres, determinativos, conjunciones y preposiciones.

En otra clase de palabras de función se encuentran los auxiliares considerados palabras gramaticales que, como ya se mencionó anteriormente, se incorporaron al inglés al simplificar la estructura gramatical de las oraciones. En el tiempo presente y pasado la interrogación o la negación en el caso del auxiliar *do* se modificará en presente o pasado simple conforme a la función temporal que esté presentado el verbo principal. Los verbos *be* y *have* también tienen función auxiliar. El auxiliar *have* proporciona el aspecto perfecto seguido por el verbo principal en la forma de pasado participio. El verbo *be* señala el aspecto progresivo cuando es seguido por el presente participio del verbo principal o bien en “voz pasiva” cuando le sigue un verbo en pasado participio. Otro grupo de verbos auxiliares son llamados verbos auxiliares modales. En

este grupo se incluyen *can, could, may, might, shall, should, will, would, y must* , así como *ought to, have to, need y dare*. Estos verbos le proporcionan una intención o indican el tiempo al verbo principal.

**2.3.3 Descripción sintáctico-semántica del inglés.** En inglés, las palabras abiertas con significación, adquieren un orden en la conformación de ideas para la generación de frases. En forma general, las oraciones están estructuradas de forma rígida que permiten obtener la comprensión de las mismas de manera efectiva. En la palabra oral, esta estructuración es señalada o determinada por la significación de las palabras que conforman una oración además de la entonación y ritmo que se le proporcione e incluso el lenguaje corporal y facial. Como ejemplo se presenta este párrafo escrito en su versión oral.

*when I was little we had a garden and we had in Persia and we had about sixteen cherry trees and I used to spend the whole of the cherry season up a ladder till one day M who was our very toothless gardener got a cherry and he opened it and it was a beautiful beautiful cherry and just flicked it with his finger and there was a little worm floating around inside. (sic) ( Jackson :1).*

Este ejemplo, puede parecer incomprensible desde el punto de vista escrito. Sin embargo, en su versión oral es completamente lógico pues el objetivo comunicativo se cumple a través de las palabras abiertas con significación; siendo una producción oral, ésta se complementa con las pausas que hace el hablante.

En la versión escrita, utilizando reglas gramaticales, el discurso queda de la siguiente forma:

*When I was little, we had a garden. We had in Persia. We had about sixteen cherry trees. I used to spend the whole of the cherry season up a ladder, until one day M, who was our very toothless gardener, got a cherry and he opened it. It was a beautiful cherry. He just flicked it with his finger. There was a little worm floating around inside (sic).*

(Jackson :1)

Dada la simplificación de la gramática, en inglés se observa una sola estructura simple contenida en la relación sujeto-verbo, misma que está presente en todas las oraciones, independientemente de la complejidad que estas puedan presentar. De esta forma se tienen siete patrones sintácticos (Jackson:18):

1. Sujeto – Verbo (intransitivo) [SV]  
*The marks (S) have disappeared (V)*
2. Sujeto – Verbo – Adverbio [SVA]  
*The children (S) have gone (V) into the garden (A)*
3. Sujeto – Verbo – Complemento [SVC]  
*Your hair (S) is (V) a mess (C)*
4. Sujeto – Verbo – Objeto [SVO]  
*The team(S) has achieved (V) a great victory (O).*
5. Sujeto – Verbo – Objeto – Objeto [SVOO]  
*I (S) will tell (V) you (O) a story (O)*
6. Sujeto – Verbo – Objeto – Complemento [SVOC]  
*We (S) consider (V) her (O) our star pupil (C)*
7. Sujeto – Verbo – Objeto – Adverbio [SVOA]  
*The secretary (S) will put (V) a notice (O) on the board (A)*

Esta relación simplificada facilita la identificación de palabras con significado y por lo tanto, su relación con los elementos contenidos en una frase u oración, así como la rápida interpretación de los mismos en la versión oral.

#### **2.4 Análisis contrastivo entre español e inglés**

Una vez establecidos la forma en que los dos idiomas se desarrollan es importante realizar un análisis para identificar las similitudes y las diferencias presentes en español y en inglés que llevarán a identificar las referencias que hace el estudiante de habla hispana al estudiar inglés, las cuales pudieran representar una interferencia lingüística en el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés.

La historia es siempre una referencia precisa para identificar el funcionamiento actual de una determinada lengua. Por lo tanto, es importante conocer cómo las dos lenguas que se desarrollaron en circunstancias aparentemente similares, crecieron y se modificaron de forma diferente.

La estructura morfológica de las palabras, aunado a su evolución lingüística, nos permite conocer cómo es que influye en la producción del mensaje y la importancia que se les da en cada lengua para la generación del mismo; en cuanto a entonación y ritmo, a la importancia que le otorga el hablante a cada una de las palabras en la relación sujeto – predicado.

Por último, la estructuración sintáctico-semántica nos permite conocer el grado de interferencia que pudiera presentar el estudiante de inglés al enfrentarse a la lengua meta.

A continuación, se presenta un análisis detallado sobre la relación entre los dos idiomas para concluir con una interpretación de los tres aspectos abarcados. Histórico, morfológico y sintáctico semántico.

### 2.4.1 Histórico

Español	Inglés
<b>Similitudes</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienen contacto con el latín aunque en español tuvo más influencia.</li> <li>• Sufren la invasión de pueblos indo europeos.</li> <li>• Tienen influencia germana.</li> <li>• Se establecen como lengua nacional.</li> <li>• Cuentan con enriquecimiento de patrimonio cultural a través del cristianismo y el latín.</li> <li>• Se da un proceso de estandarización a través de la imprenta.</li> <li>• Se crean órganos reguladores de la lengua.</li> </ul>	

Español	Inglés
<b>Diferencias</b>	
Orígenes con influencia celta, ibero y fenicio	Orígenes celtas cuya lengua fue denominada Británico
Las modificaciones y estructuración histórica de la lengua se dan a través de invasiones romanas, germanas (con los Visigodos) y grupos musulmanes. En el vocabulario hay presencia celta como: <i>cerveza, abedul, páramo, rosca, tocino, muñeca</i> , fenicia: <i>ardilla, gazapo, gusano</i> ; hay poca influencia germana: <i>ardilla, gazapo, atocha, gusano</i> ; gran influencia musulmana: <i>alcalde, alfombra, alfiler</i> ; italianismos: <i>camposanto, piropo, héroe</i> .	Las modificaciones y estructuración histórica de la lengua se dan a través de ocupaciones romanas, tribus germánicas y normandas. El cristianismo influyó en la lengua por medio del latín, por ejemplo: <i>bishop, Pope, pear oyster, pound</i> . y los germánicos: <i>band, calf</i> .
Se presenta una gran influencia musulmana en el léxico.	Se presenta una gran influencia normanda en el léxico.
El cambio fonológico no varía en gran medida.	Existe un constante cambio fonológico.

Únicamente se adoptan nuevos elementos.	
Se procura mantener una relación entre la grafía y la pronunciación.	En la fijación de las grafías se aleja de la pronunciación.
El vocabulario básico no sufre grandes cambios ni en el plano fónico. La palabra escrita tiene semejanza con su correspondiente oral.	Los cambios fonológicos muestran un distanciamiento progresivo entre la escritura y la pronunciación de la lengua. Siendo el desplazamiento vocálico el más importante de estos cambios.
En el siglo XV aparece la primera gramática.	Entre los siglos XVI y XVII aparecen las primeras gramáticas.
El uso de preposiciones está establecido a través del latín.	Se pierde el sistema casual y el orden de las palabras se vuelve más estricto. Se incorporan el uso de preposiciones y frases preposicionales a través del francés.
Se crea la Real Academia de la Lengua, principal órgano regulador de la lengua en todos sus aspectos. Se regula la ortografía hasta llegar a la simplificación actual. Por ejemplo, Se fijan <v> para la consonante y <u> para la vocal, y se establece la distribución actual de las cinco vocales con las grafías <c> y <qu> con valor de /k/.	Se publica el diccionario de Oxford de la lexicografía de la lengua inglesa que busca estandarizar la pronunciación a través de la escuela con un análisis formal del acento no regional llamado <i>Received Pronunciation</i> . Por ejemplo, la omisión de /h/ en palabras como /house/, pronunciado como /ouse/ o /hat/ por /at/.  Se crea <i>The British Broadcasting Corporation</i> , para difundir la estandarización de la correcta pronunciación de la lengua inglesa.
En la actualidad tienen variedades diatópicas.	En la actualidad se presentan dialectos del idioma con diferencias en pronunciación importantes.
Se crea la Asociación de Academias que observan el desarrollo de la lengua en los países en los que tiene presencia como lengua	No se menciona.

materna.	
----------	--

### 2.4.2 Morfológico

Español	Inglés
<b>Similitudes</b>	
<p>Las palabras cuentan con una raíz.</p> <p>Se les puede añadir un prefijo y un sufijo.</p> <p>Tiene presencia de flexión en verbos.</p> <p>Hay presencia de derivación.</p> <p>Hay presencia de verbos regulares e irregulares.</p> <p>Los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios son considerados como directrices dentro de la oración.</p>	

Español	Inglés
<b>Diferencias</b>	
La palabra se modifica en función del rol que presenta en la oración.	La palabra tiene rol específico en la oración.
Al sustantivo se le puede agregar género y número.	El género no rige ninguna flexión.
La presencia de flexión es amplia.	La presencia de flexión no es amplia.
Los auxiliares presentes son <i>ir, ser, estar y haber</i> . No requiere de auxiliares para pregunta o negación por contar con flexión en los verbos para cada persona singular y plural.	Los auxiliares presentes son <i>do, be, have</i> y auxiliares de modo <i>can, could, may, might, shall, should, will, would, y must</i> , así como <i>ought to, have to, need y dare</i> . Los verbos no se flexionan para cada persona; sólo en presente en tercera persona singular ( <i>-s o -es</i> ) y en pasado simple con verbos regulares ( <i>-ed</i> ) de los que se requiere también la presencia de auxiliares para pregunta y negación.

Los pronombres, determinativos, conjunciones y preposiciones son elementos importantes en la oración porque acompañan en la significación de la palabra principal.	Los pronombres, determinativos, conjunciones y preposiciones son considerados palabras de función puesto que no conllevan significado.
--	--

### 2.4.3 Sintáctico-semántico

Español	Inglés
<b>Similitudes</b>	
La estructura básica del idioma es Sujeto – Verbo – Objeto	

Español	Inglés
<b>Diferencias</b>	
Existen cinco formas básicas que se encuentran presentes en la estructuración de oraciones en el español. Hay licencias de construcción sintáctica que permiten la reestructuración de dichas oraciones con fines comunicativos. Por ejemplo, hipérbaton: <i>la casa es verde</i> → <i>es verde la casa</i> ; pleonasma: <i>Lo vi con mis propios ojos</i> ; translación <i>Su majestad</i> (sustantivo femenino) <i>es bondadoso</i> .	Existe siete formas básicas que presentan una relación simplificada entre palabras, que facilita la identificación de palabras con significado y por lo tanto, su relación con los elementos contenidos en una frase u oración, así como la rápida interpretación de los mismos en la versión oral.
Las oraciones pueden llevar un sujeto tácito implícito en la acción.	No hay presencia de sujeto tácito, excepto en el modo imperativo.
Las preposiciones forman parte del significado de una oración.	Las preposiciones son palabras de función que funcionan como enlace. Pueden adquirir significado cuando se incorporan a un verbo para modificarlo llamándose verbos de frase <sup>11</sup> .

<sup>11</sup> *phrasal verbs*. Traducido del inglés por el sustentante.



Todas las palabras tienen importancia en la transmisión de mensajes en la producción oral y comprensión auditiva.	Las palabras de contenido son las que tienen importancia en la transmisión de mensajes en lo que respecta a la producción oral y comprensión auditiva. Las palabras de función conservan su función sintáctica.
La palabra escrita está relacionada con la palabra oral.	La palabra escrita puede diferir de la palabra oral en cuanto a correspondencia gramatical.

**2.4.4 Interpretación.** En el aspecto histórico, se puede observar que los dos idiomas tuvieron desarrollos similares. La diferencia entre uno y otro radica en la influencia que presentaron por parte de otras culturas. En el caso del español estas culturas se amalgamaron con las del pueblo conquistado dando origen al español y posteriormente el fortalecimiento de su estructura léxica y sintáctica. En el inglés este fenómeno se presentó con mesura y con muchos accidentes. La diversidad de los pueblos en el interior del territorio británico dificultó la integración y ajuste del inglés como lengua.

Por otra parte, en la estructura morfológica actual, la formación de palabras en el inglés es más simple que en español, aunque comparten algunos elementos. En el primero, la fijación de las palabras y la gramática hace que no se puedan hacer muchas modificaciones, al contrario del español que es más flexible y que lo vuelve más complejo, también en la conformación y creación de palabras, donde pueden agregárseles género y número a los sustantivos. El inglés es flexible en cuanto a que un sustantivo puede convertirse en adjetivo, un verbo puede convertirse en sustantivo, etc. Eso hace que una palabra y sus derivaciones pueden incrementar el vocabulario de un aprendiz.

---

En el caso de la estructura semántica-sintáctica, el inglés tiene una estructura también fija. En español, la libertad de creación de palabras y la relación que conservan los diversos elementos hacen que cada uno de ellos tenga cierta importancia dentro de la oración, misma que puede modificarse dependiendo del mensaje que se pretenda transmitir.

En síntesis, el español es un idioma complejo porque la generación de ideas se fundamenta en la estructuración gramatical. En inglés, en cambio, dada su simplicidad gramatical, la producción de oraciones se presenta a través de la significación del mensaje a transmitir.

### **Capítulo 3. Estrategia de búsqueda de significados para la identificación de palabras de contenido en la comprensión auditiva en inglés en niveles básicos**

En capítulos anteriores se presentó el aprendizaje a partir del constructivismo, el trabajo de la gramática desde una perspectiva transformacional y por último, la descripción de dos idiomas con historias diferentes y con características que los hacen similares, pero con dos maneras de interpretar y nombrar al mundo en diferentes sentidos. Se pudo observar que la lengua tiene dos tipos de estructuras, una patente que actúa como la base en la formación de oraciones y otra latente que es en la que se permiten los cambios léxicos dentro de la misma oración.

#### **3.1 Manejo de estructuras semánticas**

El aprendiente de inglés, cuya lengua materna es el español, encuentra compleja esta organización puesto que la lengua española tiene una estructuración de ideas que está íntimamente relacionada con la gramática, donde todos sus elementos son importantes para la comprensión de una idea en general, porque su significado se encuentra inmerso en las relaciones entre dichos componentes.

Por ejemplo en una pregunta como: “*Pero... ¿A dónde vas?*”, la preposición genera una dependencia con el verbo *ir* en segunda persona singular (*tú*); sin la preposición, la oración se escucharía inadecuada. De esta manera, un hablante deberá pronunciar adecuadamente todas las palabras de la oración, sin hacer tantas variantes de entonación puesto que, como se menciona, unas dependen de las otras para la apropiada interpretación por parte del oyente para lograr comprender el mensaje.

La forma de estructurar ideas en inglés tiene dos vertientes; la primera se encuentra en la versión escrita donde todos los elementos deben estar relacionados de manera lógica y coherente sin omitir ninguno de ellos que encajan en la estructura latente. Entonces, los sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, auxiliares, preposiciones, conjunciones, y determinantes cuentan con un rol importante en la generación de ideas de forma escrita. Sin embargo, en la versión oral, no ocurre de la misma forma. Dado que el inglés tiene una estructura gramatical fija y que la versión oral no depende de ella, la organización semántica, la actuación, se realiza únicamente a través de palabras de contenido con significado sin la dependencia gramatical con las palabras de función, como ocurre en español.

El mecanismo en la generación y recepción de mensajes en inglés funciona de manera diferente. El hablante genera la idea, cuida cada elemento dentro de la oración y la produce, pero con una diferencia: el oyente o receptor intenta identificar la idea a través de lo que es más importante dentro del mensaje: las palabras que tienen significado; busca la relación únicamente entre significados, porque para él el mensaje no se encuentra en la dependencia de los componentes sintácticos de la estructura latente, este se ubica dentro de las palabras con contenido y su relación entre sí. Entonces, busca esta relación para decodificarla y generar una respuesta.

Ejemplo:

*I need to speak to Martín about the meeting* (Latham-Koenig & et al, 2012)

(Necesito hablar con Martín sobre la junta)

En esta oración las palabras de contenido serían *need, speak, Martín, meeting*.

El hablante enfatiza las palabras de contenido:

*I NEED to SPEAK to MARTIN about the MEETING.*

Minimizando la pronunciación de las palabras de función, enlazándolas a las palabras de contenido:

*I **NEED** to **SPEAK** to **MARTIN** about the **MEETING**.*

El receptor enfocará su atención a las palabras con mayor entonación:

**NEED + SPEAK + MARTIN + MEETING**

Por medio de este ejemplo se observa que el oyente como receptor identifica la idea completa, la decodifica y comprende lo que el hablante le desea significar sin necesidad de las palabras de función. Él sabe, con la relación de estas palabras, que tiene que “hablar con Martin sobre la junta”. Su conocimiento de la gramática aprendida de forma empírica o académica lo ayuda a decodificar el mensaje para generar una respuesta.

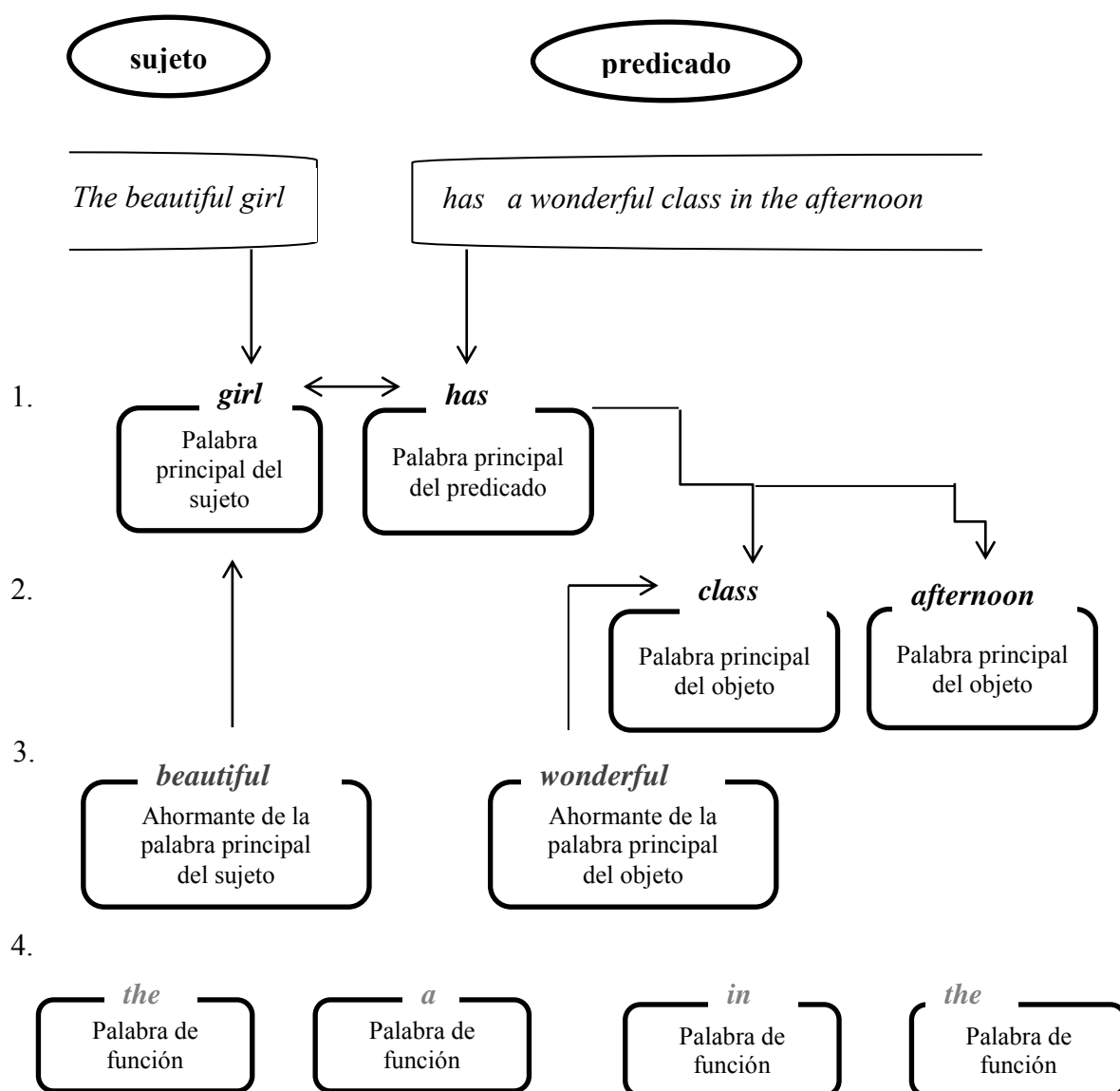
### **3.2 Sujeto y predicado en palabras de contenido en la comprensión auditiva**

En un análisis más profundo, la relación entre palabras parte de la significación que se pretenda obtener en la generación de mensajes; incluyen también elementos pragmáticos que nos dicen qué importancia merece cada una de ellas para su correcta entonación. La relación sujeto-predicado es vital en la estructuración comunicativa en inglés; en el aspecto sintáctico es importante para la generación de estructuras. Sin embargo, la sintaxis está relacionada con la semántica porque proporciona a esta última un significado a la idea deseada. Por ejemplo, en la estructura básica (llamada oración latente) se pueden presentar ahormantes léxicos que se insertan en la oración para resignificar la misma.

Ejemplo:

*The beautiful girl has a class in the afternoon.* (La hermosa chica tiene clase en la tarde.)

La oración simple Sujeto-Verbo-Objeto tiene modificaciones de acuerdo con la intención de lo que se desea comunicar. Así, en el sujeto, el adjetivo *beautiful* funciona como ahormante léxico que modifica la palabra principal del sujeto *The girl*. En el predicado, la palabra principal no adquiere cambios en la estructura. Sin embargo, los elementos léxicos *a class* y *in the afternoon* se enlazan a la palabra principal *has* para describir lo que realiza la chica y cuándo lo hace. El oyente identifica los elementos del sujeto y el predicado en jerarquización; ubica la palabra principal en la oración patente, después los ahormantes de la estructura latente y por último las palabras de función:



Se puede observar que en el primer nivel, el sujeto y predicado ( *girl-has* ) conservan dos palabras de contenido principales que están relacionadas entre sí y dependen una de la otra. En el segundo nivel, se encuentran los componentes que modifican a cada uno de ellos dentro de la estructura patente que serían los objetos ( *class* y *afternoon*), los cuales actúan como descriptores de la palabra principal en el predicado. En el tercer nivel se ubican los ahormantes ( *beautiful* y *wonderful*) que modifican ya sea al sujeto nominal o al objeto. Por último, en el cuarto nivel se encuentran las palabras de función que se insertan dentro de la estructura sintáctica.

De este modo, la jerarquización en pronunciación y entonación de las palabras se ejecuta de acuerdo con el orden de importancia dentro del mensaje y las palabras que adquieren mayor entonación son las palabras de contenido principales en la relación sujeto, verbo y objeto.

**3.2.1 Identificación de palabras de contenido en inglés en el aula.** En el análisis histórico, morfológico y sintáctico-semántico se puede percibir cómo las dos lenguas (inglés y español) tuvieron desarrollos históricos muy específicos, que a su vez los llevó a contar con formas similares de estructurar ideas, mas no con la importancia léxica que se asigna a cada elemento de la oración en el momento de la producción oral. El estudiante de habla hispana concluye desde el principio de sus estudios de la lengua inglesa que el proceso de comprensión auditiva se debe a una cuestión de velocidad en la generación del mensaje; cuando recibe el mensaje intenta prestar atención a cada componente de la oración porque piensa que cada uno de ellos es indispensable para la decodificación de mensajes.

Esto se debe a que en su lengua materna, como se menciona en el análisis sintáctico-semántico (Cap. 2), los elementos sintácticos del mensaje dependen unos de otros para la generación del mismo. Esta estrategia, importante en la comprensión auditiva del español y aplicada de la misma forma al inglés, genera en el estudiante un entendimiento vago de lo que se

le está transmitiendo, obteniendo como resultado palabras aisladas y un proceso largo en la decodificación del mensaje sin resultados favorables.

Con la intención de evitar esta interferencia por parte de la lengua materna y activar los conocimientos previos en la codificación de mensajes, se le presentan las estrategias utilizadas por angloparlantes para su decodificación. Se establecen los niveles de habilidades de comprensión auditiva y posteriormente se trabajan los mismos empezando por los de entendimiento donde se encuentra la identificación de palabras, que es en primera instancia donde se encuentra el primer contacto del estudiante con el inglés como lengua extranjera y también donde empieza el desarrollo de las habilidades de percepción.

En el aula, el tratamiento de esta estrategia puede ser abarcada con el modelo interactivo (apdo. 1.1.1.3) puesto que su flexibilidad permite al estudiante relacionar aspectos semánticos sin perder de vista lo sintáctico, además de su aplicación en ambientes semi controlados. En el aspecto pedagógico, la activación de conocimientos previos, zona de desarrollo real, se presentan en el conocimiento de la lengua materna y sus estrategias en la comprensión auditiva y en la discriminación de sonidos; la zona de desarrollo potencial se ubica en la identificación de unidades gramaticales, que se encuentra en las habilidades de análisis (véase tabla 1.2 p.21). La zona de desarrollo próximo es establecida con la identificación de palabras de contenido.

Respecto a la metodología enseñanza-aprendizaje de idiomas empleada para el trabajo en clase para el desarrollo de estrategias de comprensión auditiva, el método debe ser flexible y claro en su desarrollo. El método interactivo resulta apropiado para abarcar la habilidad de identificación de palabras de contenido como unidades gramaticales, puesto que se establece una interacción con los diversos aspectos que representan a la comprensión auditiva y motiva la participación del aprendiente en el análisis de la lengua entre comprensión auditiva y producción oral.



### 3.2.2 Presentación de palabras de contenido al estudiante de inglés como lengua

**extranjera.** Para poder ubicar al estudiante en el desarrollo de estrategias en comprensión auditiva en inglés, él debe conocer cómo es que se desarrolla dicho proceso en su lengua materna. Para ello, se le presentan las palabras que tienen inserto un significado (palabras de contenido) y las que no lo tienen (palabras de función). Se le hace consciente de la relación que conservan las palabras, la dependencia que presentan las palabras de contenido con las palabras de función y, su importancia en la producción y comprensión de mensajes en la lengua española. Por ejemplo, en la relación de las preposiciones con los verbos, se presenta una oración donde la omisión pronunciada de algunos de los componentes de la misma puede llevar al oyente a significar algo de forma diferente de lo que el hablante le desea transmitir.

Posteriormente, se hace un enlace con la generación de mensajes en inglés. Se establece una diferencia entre la palabra escrita y la oral, es decir, la importancia que merece la estructura sintáctica en la escritura y la significación que se atribuye en la producción oral, cómo el lector y el oyente ubican los significados en dos líneas paralelas diferentes una de otra. Uno que incluye un propósito sintáctico como guía en la producción y el otro, que da importancia a los elementos en sus relaciones semánticas para la búsqueda de significados.

En este sentido, la comprensión auditiva en la búsqueda de significados se realiza a través de la jerarquización semántica de las palabras y su entonación acorde al nivel de importancia dentro de las oraciones generadas. Se presentan sujetos nominales y verbos como directrices en los mensajes y se sigue en orden descendente hasta llegar a las palabras de función que son las que requieren menor entonación. En el proceso de desarrollo de las habilidades de percepción (en este caso de identificación de unidades gramaticales), los ejemplos son presentados en diálogos cortos con propósitos específicos como el manejo de estructuras simples, puesto que ayudan al alumno a identificar las relaciones entre sujeto y predicado y los elementos que los componen.

Siguiendo el modelo interactivo, la secuencia didáctica está dividida en tres momentos. Primero, la presentación donde el estudiante identifica, con la ayuda del profesor, las unidades gramaticales, las define y las reconoce en oraciones simples en inglés y en español; identifica las diferencias entre los dos idiomas en lo que refiere a las estrategias de comprensión auditiva, así como la importancia que merecen en cada idioma (inglés y español) con un propósito comunicativo.

En segundo lugar se establece una práctica controlada; el alumno es expuesto a diferentes textos orales en inglés, donde aplica la estrategia de identificación de unidades gramaticales poniendo atención a las palabras que cuentan con entonación y énfasis para que ubique las unidades lingüísticas con significado, que son en las que el angloparlante coloca la carga de significación en el mensaje. Por último, se realiza una práctica libre donde el estudiante ubica las unidades mencionadas, las organiza en orden jerárquico de significados para finalizar con la idea general de la conversación y su interpretación.

## Conclusiones generales

La comprensión auditiva como la comprensión de lectura se desarrolla en niveles de representación que se ejecutan a través de pasos y procesos de análisis que llevan al aprendiente a lograr significar lo que está escuchando o bien, lo que está leyendo. En la comprensión auditiva, estos pasos se definen en el logro de habilidades de recepción que van desde la identificación de sonidos e identificación de unidades gramaticales, hasta las conexiones lingüísticas y uso de conocimiento previo.

Para el desarrollo de esta habilidad se consideran el aspecto pedagógico y el lingüístico. Primero, en el aspecto pedagógico, Vigotski proporciona la Zona de Desarrollo Próximo que en materia de comprensión auditiva ayuda a establecer los campos de trabajo, ubicando los conocimientos que sirven de partida. Por otra parte, la mayoría de las metodologías presentadas en el trabajo contemplan la habilidad como elemento pasivo en el aprendizaje de idiomas, por lo tanto, el método integrado se considera adecuado para el desarrollo de la misma, porque su flexibilidad permite al profesor interactuar con el estudiante y trabajar las estrategias de comprensión auditiva con más libertad; el modelo apropiado para trabajo de la estrategia de *identificación de palabras de contenido* es el interactivo porque permite abarcar la idea general del texto oral y tratar al mismo tiempo puntos específicos dentro de la misma estrategia.

En segundo término, en el aspecto lingüístico se encuentra la Gramática Generativa Transformacional (GGT) propuesta por Noam Chomsky en sus tres niveles (morfológico, sintáctico y fonológico). A pesar de que su objetivo de trabajo se sitúa en el nivel sintáctico, permite relacionarlo con los componentes de la oración que se dividen entre palabras de contenido y palabras de función. Utilizando este enfoque se logra identificar las relaciones sintácticas entre los elementos de oraciones estructuradas a partir de palabras principales y

ahormantes en la relación sujeto verbo objeto, para identificar posteriormente las relaciones entre significados y su importancia en el mensaje transmitido de forma oral. En este sentido, la GGT facilita abordar los elementos sintácticos del mensaje y extraerlos para su propio análisis ya sea, morfológico, sintáctico o semántico.

En lo que se refiere a lo expuesto sobre las estrategias en la comprensión auditiva, se requirió realizar un análisis sobre la propia lengua del aprendiente, el español. No sólo desde su estructura actual sino de sus orígenes y efectuar el mismo tratamiento para la lengua meta: el inglés. Al realizar los análisis respectivos y su contraste, se pudieron identificar aspectos que llevaron a los dos idiomas a tener la estructura actual tanto morfológica como sintáctico-semántica.

En el análisis histórico de la lengua española, referencia lingüística del aprendiente hablante de español como lengua materna, junto con el análisis del inglés como lengua meta permitió identificar las formas en que los dos idiomas se fueron estructurando a lo largo de la historia y cómo fueron adquiriendo y transformando sus características lingüísticas, producto del contacto lingüístico entre diferentes culturas, para concluir en dos lenguas con diferentes estrategias de producción oral y comprensión auditiva. Así, el hispanohablante, estudiante de inglés puede desarrollar la comprensión en inglés con más facilidad y con resultados efectivos al identificar la importancia de la relación entre palabras utilizada por el angloparlante.

Por otra parte, con el análisis morfológico y sintáctico-semántico entre el español y el inglés se concluye que los dos idiomas tienen mecanismos de interpretación diferentes. La relación palabra-significado y palabra-función presentan dos funciones diferentes en la generación de mensajes en los dos idiomas. En cuanto a significación se refiere, en el español las palabras de función están íntimamente relacionadas con las palabras de contenido, pues al tener una referencia gramatical, las palabras de función son parte del significado; en cuanto al inglés,

esa relación sólo se encuentra presente en el nivel sintáctico de estructuración de oraciones, mas no en la generación de mensajes orales, siendo las palabras de contenido las que llevan toda la carga de significado.

Finalmente, en el salón de clase, la comprensión auditiva requiere un tiempo y un espacio. Al ser una habilidad de recepción, demanda que se desarrollen en el alumno las estrategias desde las habilidades de entendimiento hasta llegar a las de comprensión. Para la búsqueda de significados a través de la identificación de palabras de contenido en inglés en la comprensión auditiva se realizan actividades que alejen al estudiante de la versión escrita desde el principio para que logre identificar la importancia que da el angloparlante a cada palabra en la transmisión del mensaje.

Para contrarrestar la interferencia lingüística del español, es decir, para lograr que el alumno sea consciente de que en inglés las estrategias se aplican de manera diferente, y las desarrolle paso a paso, se propone trabajar, en su primer contacto con el idioma, dicha estrategia a la par con el español para que, de esta forma, el aprendiente logre identificar dichas diferencias. Partiendo de este punto, el alumno desarrollará habilidades de comprensión auditiva en inglés que repercutirá en la habilidad de producción oral, estructuración de ideas y manejo de estructuras gramaticales en inglés.

## Referencias

### Referencia bibliográfica

- Anderson, A., y Lynch, T. (2002). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente. Tr. Gabriela Ventureira*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowen, Tim; et al. (2014). *Open Mind* (Segunda ed., Vol. Level 3). Londres: Macmillan.
- Brickmont, J., & Franck, J. (2010). *Teoría lingüística y procesos del lenguaje*. Madrid: Popular.
- Calero Pérez, M. (2009). *Aprendizajes sin límites: Constructivismo*. México: Alfaomega.
- Chomsky, N. (2007). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa* (Septima ed.). (C. P. Otero, Trad.) México: Siglo XXI.
- Cook, V., y Newson, M. (2007). *Chomsky's universal grammar : an introduction 3a ed.* Massachusetts: Blackwell.
- Cortés Rodríguez, L. (2005). *Unidades de segmentación y marcadores del discurso : elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral* . Madrid : Arco/libros.
- De la Cruz Fernandez, J., & et al. (2003). *Historia esencial de la lengua inglesa*. Angora.
- Díaz Barriga Arceo Frida, H. R. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo 2a ed.* México: Mc Graw-Hill.
- Fitchner, B. (2002). *Enseñar y aprender, un diálogo con el futuro : la aproximación de Vigotski* . Barcelona: Octaedro.
- Flowerdew, J. L. (2005). Second Language Listening: Theory and Practice. En J. L. Flowerdew, *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ganem, P., & Ragasol, M. (2010). *Piaget y Vygotsky en el aula: El constructivismo como alternativa de trabajo docente*. México: Limusa.
- García González, E. (2010). *Pedagogía Constructivista y Competencias: Lo que los maestros necesitan saber*. México: Trillas.
- García Madruga, J. A. (1999). *instruccionales, Comprensión lectora y memoria operativa : aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona; México: Paidós.
- Gómez Torrejo, L. (2011). *Análisis morfológico. Teoría y práctica* (2a ed.). Madrid: Ediciones SM.
- González Nieto, L. (2011). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua : lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra.
- Harry, D. (2008). *Vygotsky and research*. New York: Routledge.
- House, S., y Scott, K. (2005). *Serie Sprint*. Londres: Richmond publishing.
- Jackson, H. (2002). *Grammar and vocabulary : a resource book for students*. Londres: Routledge.
- J, B. L. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Boiareu universitaria .
- J. Trilla; E. Cano. (2001). *El Legado pedagogico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Grao.
- Kay, S., & Jones, V. (2007). *New Inside Out, Elementary student's book*. Londres: Macmillan Publishers.
- Latham-Koenig, C., & et al. (2012). *English File pre-intermediate Student's book*. Oxford: Oxford University press.
- Lieske, C., y Craven, M. (2008). *Serie Breakthrough* . Londres: Macmillan.
- Lipman, M . (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky* (M.P. Moreno Trad.) Barcelona: Gedisa.

- Mc Gilvray, J., & Alasdair, J. (2006). *Chomsky: Lenguaje, mente y política*. Pamplona: Lactoli.
- Maher, J., y Groves, J. (2007). *Chomsky para todos*. (P. Hermida, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Marion, W., & Burden, R. L. (2008). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. (V. Alejandro, Trad.) España: Edinumen.
- Muñoz, K. y.-A. (2008). Decodificación y comprensión de lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8.
- Nichols, M. P. (2009). *The lost art of listening*. New York: Guilford.
- Ojeda Rosario, N. d. (2003). Apuntes Estructura del Español.
- Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: A brief review of the past thirty years. *Listening Comprehension Research: A brief review of the past thirty years*. Waseda: Dialogue.
- Progué, P. (2005). *Escuelas que enseñan a pensar: Enseñanza para la Comprensión (EpC) : un marco teórico para la acción*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Rosario, C. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Rost, M. (1991). *Listening in action : activities for developing listening in language teaching* . Nueva York: Prentice Hall.
- Salazar, P. e. (2005). *Teaching and learning the english language from a discourse perspective*. Castellón de la Plana: Universitat jaume i.
- Soars, J. (2014). *American Headway 2nd ed*. Oxford : Oxford University press.
- Vandergrift, L. (2012). *Teaching and learning second language listening : metacognition in action*. Nueva York: Routledge.
- Williams, M. y Valero, t. (2008). *Psicología para profesores de idiomas : enfoque del constructivismo social* . Madrid: Edinumen.



Wisniewska, I. (2014). *Open Mind 2a. ed.* Londres: Macmillan Publishers.

### Referencias electrónicas

Aguilar Alconchel, M. Á. (marzo de 2004). Chomsky y la Gramática generativa. En *Revista*

*digital Investigación y Educación*, 3-5. Recuperado de:

[http://www.csub.edu/~tfernandez\\_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf](http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf)

Azorín Fernández, D. (2006). Hacia la norma del español moderno. La labor reguladora de la Real Academia Española. *Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*.

Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcjw8s4>

Barrajón López, E., & Alvarado, B. (2006). El siglo XV. La transición del español medieval al clásico. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de:

<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcz6101>

SEP- SES- Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación. (19 de septiembre de 2014). . *Enfoque Centrado en competencias*. Recuperado de:

[http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/enfoque\\_centrado\\_competencias](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias)

Englishcom. (septiembre de 2014). *Englishcom*. Recuperado de:

<http://www.englishcom.com.mx/aprender-ingles/hablar/comprehension-auditiva-en-ingles/>

Española, R. A. (s.f.). *Real Academia Española*. Reuperado de:

<http://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/terminos-linguisticos>

Fblanco. (23 de febrero de 2008). *El lenguaje según Chomsky: Explicación y críticas*.

Psicoteca. Blog de psicología científica. Recuperado de:

<http://psicoteca.blogspot.mx/2008/10/el-lenguajesegn-chomsky-explicacin-y.html>

Islas Canales, M. R. (enero-junio de 2005). *Tres niveles de abstracción del pensamiento chomskiano del lenguaje*. Contribuciones desde Coatepec, 8. Recuperado de:

<http://revistacoatepec.uaemex.mx/index.php/contribuciones/article/view/92>

López Asenjo, M. (18 de marzo de 2013). *Historia y evolución del español*. Master Lengua. Recuperado el Agosto de 2015 de:

<http://masterlengua.com/historia-y-evolucion-del-espanol/>

Martín Leralta, S (2009) *Competencia Estratégica para la Comprensión Auditiva en Español como Lengua Extranjera*. Colección Monografías no.12. Obtenido de: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera: Recuperado de:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/publicaciones/competencia-estrategica-comprension-auditiva?documentId=0901e72b807f6cff>

Muñoz, K. y.-A. (2008). *Decodificación y comprensión de lectura*. Revista Iberoamericana de Educación, 8. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2384Valenzuela.pdf>

Pablo. (5 de julio de 2011). *La guía*. Recuperado de: <http://lengua.laguia2000.com/general/norma-linguistica>

Real Academia Española. (octubre de 2005). *Real Academia Española*. Obtenido de Diccionario panhispánico de dudas. Recuperado de:

<http://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/terminos-linguisticos>

Rodríguez Rosique, S. (2006). *La época visigoda*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Obtenido de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcbc4b9>

Toro Lillo, E. (2006). La invasión árabe. *Los árabes y el elemento árabe en español*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de:

<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmew09g6>

Schütz, R. (12 de junio de 2014). *A Summary of Stephen Krashen's "Principles and Practice in Second Language Acquisition"*. English Made in Brazil. Recuerado de:

<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>

Fé de erratas:

En título dice: busqueda. Debe decir: búsqueda

En título dice: comprension. Debe decir: comprensión